EL CAMBIO INESPERADO

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMUNICACIÓN RESPONSABLE ANTE LA VULNERABILIDAD SOBREVENIDA

Alberto Zuart Garduño
Leticia Porto Pedrosa
Coordinadores

ISBN: 978-84-1122-000-2

Dykinson, S.L.

EL CAMBIO INESPERADO

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMUNICACIÓN RESPONSABLE ANTE LA VULNERABILIDAD SOBREVENIDA

Alberto Zuart Garduño

Leticia Porto Pedrosa

COORDINADORES

EDITORIAL DYKINSON

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuera el medio, sin el consentimiento por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales.

La presente obra fue dictaminada bajo la modalidad de doble ciego y se realizó conforme a las líneas editoriales y metodológicas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

Esta publicación fue financiada por la Unión Europea - NextGenerationUE y la Asociación Iberoamericana de Investigación en Sociología de las Organizaciones y Comunicación (AISOC)

© El cambio inesperado. Educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida

Coordinadores: Alberto Zuart Garduño; Leticia Porto Pedrosa

Editora: Mercedes Guadalupe Corzo Matías

Editor Literario: Fernando Daniel Durán Ruiz / Paulina Gómez Contreras

Editorial Dykinson

Primera Edición 2021

©Copyright by

Los autores

ISBN: 978-84-1122-000-2

Madrid, 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……i

PARTE I. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. EXPERIENCIAS DOCENTES DE ÉXITO TRAS LA PANDEMIA

1.1 DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA EDUCACIÓN

Percepciones del aprendizaje presencial al remoto en cursos de matemáticas……..13
Edith Ariza Gómez y Jorge Oscar Rouquette Alvarado

Educación emocional en el contexto de la práctica docente……..26
Carmen Rosa Marín Piñeiro

Inteligencia sensible: una reconceptualización de la capacidad intelectual
al servicio de la educación…….38
Luis Manuel Martínez Domínguez y Leticia Porto Pedrosa

El reto de la participación en la educación……53
Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Aportes conceptuales a la formación continua del profesorado universitario……...63
Francisco Javier Malagón Terrón y Mariona Graell Martín

1.2 LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Repositorios digitales artísticos, recursos para la docencia universitaria en comunicación……..82
Violeta Izquierdo Expósito, Virginia Linares Rodríguez
y Natalia Gutiérrez-Colomer

Algunos factores de conectividad observados en un modelo de educación remota forzada.
El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.....97
Alberto Isaac Pierdant Rodríguez, Jesús Rodríguez Franco,
Ana Elena Narro Ramírez y Alberto Isaac Pierdant Castellanos

Factores sociales del aprendizaje en la Educación Media superior…….107
Federico Hans Hagelsieb

Estrategias organizacionales para una enseñanza orientada al aprendizaje…….117
Miguel Agustín Ortega Carrillo

Breakouts digitales como recursos educativos: El proyecto APPHOP…….....130
Isabel Álvarez Testillano, Daniel Pérez Ovejero y Mariano Sanz Prieto

1.3 LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

Diseño del proyecto Aulas Inclusivas. Desarrollo de grupos interactivos con alumnado con síndrome de Down…….139
Natalia Simón Medina, Julio César de Cisneros de Britto y María Ángeles Abellán López

Transformación digital de los entornos de aprendizaje: retos para las instituciones educativas post-COVID 19……...154
May Portuguez-Castro

Historias de detectives para despertar el interés por la lectura a través de dispositivos electrónicos……165
Daniel Pérez Ovejero, Gema de Pablo González y Mariano Sanz Prieto

La educación a distancia en Chiapas y el derecho a la educación……...173
Ligeia Lara Ayanegui

Estado del arte de la educación jurídica intercultural en Chiapas……...180
Manuel Gustavo Ocampo Muñoa

1.4 LA POLÍTICA Y LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Teatro de intervención sociológica como método de investigación-participación……..192
Matilde Fernández-Cid Enríquez, María José Díaz Santiago, Pablo López Calle e Irene Pastor Bustamante

La clase virtual en las universidades peruanas. Diseño, estrategias y operatividad……207
Jesús Flores-Vivar, Doris Elida Fuster-Guillén, Jacqueline Oyarce-Cruz, Alonso Estrada-Cuzcano y Hugo David Calderón-Vilca

Evolución y desafíos de la enseñanza del Derecho…….219
Omar David Jiménez Ojeda y Laura Eloyna Moreno Nango

Gestión directiva: propuesta de un modelo para instituciones de educación superior……228
Edgar René Vázquez González y Jorge Alberto Romero Hidalgo

Efectos de la pandemia en el derecho a la educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas…….240
Jacobo Mérida Cañaveral

PARTE II. RESPONSABILIDAD SOCIAL, SOSTENIBILIDAD E INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

2.1 MODELOS ALTERNATIVOS DE ORGANIZACIÓN

La comunicación y su modernización……..254
Antonio Lucas Marín y Kenia R. Del Orbe Ayala

La contribución del bienestar ocupacional al cumplimiento de los ODS……274
Antonio Blanco Prieto y Ángel Alonso Domínguez

Transiciones de sostenibilidad y género: oportunidades para el cambio institucional……289
Alexia Sanz-Hernández y Paula Jiménez-Caballero

Límites y posibilidades de la democracia mexicana……303
Mercedes Guadalupe Corzo Matías, Enrique Gutiérrez Espinosa,
Alberto Zuart Garduño y Alejandro Francisco Herrán Aguirre

Formas de discriminación en la selección de personal
(caso exploratorio en el estado de Guanajuato, México)…….315
Daniela Elizabeth Andrade Zavala y Ariadna Crisantema Martínez Hernández

Energía eólica en Aragón (España): consecuencias sociojurídicas…….327
Rafael Bernad-Mainar, Ana C. Romea y Miguel A. Tenas-Alós

La familia como organización social. Aportaciones del profesor Antonio Lucas Marín……338
Carlos Gómez Bahillo

Gestión de responsabilidad social universitaria para una escuela de negocios.
El caso de CENTRUM PUCP…….350
Julianna Paola Ramirez Lozano

2.2 GESTIÓN SOCIAL Y PÚBLICA

Análisis del trabajo decente en las ferreterías……..366
Martha Beatriz Santa Ana Escobar, Óscar Bernardo Reyes Real
y Aurelio Deniz Guízar

Derecho, educación y pandemia en prisiones de México……378
Maximiliano Hernández Cuevas

Trabajo decente y factores de riesgo psicosocial en académicos universitarios en México……394
Diana del Consuelo Caldera González, María Guadalupe Arredondo Hidalgo
y Miguel Agustín Ortega Carrillo

Factores determinantes de una innovación social: caso de estudio…….408
Lizeth Alejandra Contreras Lemus y Laura Elena Zárate Negrete

Factores de éxito para la perdurabilidad de emprendimientos femeninos……...424
Lilian de la Caridad Riesco Villavicencio y Diana del Consuelo Caldera González

Política, gestión y turismo: un análisis del caso argentino……..437
Nahuel Malaspina, M. Victoria Sanagustín-Fons y Carlos Gómez Bahillo

PARTE III. DERECHOS HUMANOS E IMPACTO SOCIAL

Autoritarismo y partidismo en las protestas de Black Lives Matter:
respuestas a las representaciones de la violencia en los medios……..457
Joseph Gershtenson, Dennis L. Plane, Philip T. Dunwoody
y Territa Upchurch-Poole

La imagen como herramienta de cambio social. Revisión tras el primer año
de la muerte de George Floyd……..475
Ignacio Leal-Fernández

El genocidio digital……..491
Daniel A. Montero Zendejas

La educación jurídica en derechos humanos en México…….503
Mª Elisa García López

Libertad religiosa y su evolución al Estado laico……517
Luis Alonso Hagelsieb Dórame

La defensa del agua potable de la colonia La Condesa en Tuxtla Gutiérrez……...530
Mayra Isuí Cruz Escobar

Estrategias de mercado empleadas por negocios inclusivos:
caso región Bajío de Guanajuato…….540
Fátima Dolores Morales Valenzuela y Ariadna Crisantema Martínez Hernández

INTRODUCCIÓN

José A. Ruiz San Román
Vicedecano de Relaciones Internacionales, Empleabilidad y Emprendimiento
Facultad de Ciencias de la Información
Universidad Complutense de Madrid

Probablemente este libro no es lo quiso ser cuando empezamos a trabajar en el proyecto. Ciertamente, la obra quería ser una reflexión colectiva sobre las transformaciones sociales de comienzos del siglo XXI. Sin embargo, el texto ha resultado ser una colección de miradas sorprendidas y de enfoques diversos ante los inesperados cambios de los últimos meses.

El libro se ocupa de las transformaciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, con las que nos hemos enfrentado desde finales de 2019. El trabajo se publica en estado de incertidumbre ante los cambios motivados por la mortal expansión de la COVID-19 que afecta a millones de personas en el año 2020 y 2021. Sus implicaciones tienen un papel destacado. Con mucha frecuencia la mirada de los autores reivindica la necesidad de atender a los colectivos más vulnerables.

La comunicación digital se ha convertido en protagonista. Las sociedades han experimentado nuevos modos de "contacto", de participación e implicación social, maneras distintas de hacer y "llegar" al otro. La educación formal desde las instituciones educativas se ha visto radicalmente trastocada y ha sido forzada a intentar renovarse en tiempo récord. En pocos días se ha pasado a la práctica docente en remoto. La presencia de las pantallas lo ha llenado todo, poniendo a prueba las competencias digitales de estudiantes y profesorado.

La apuesta por metodologías innovadoras ha hecho posible que millones de personas hayan podido seguir formándose y continuar con su actividad desde cualquier espacio y soporte. Este proceso no ha estado exento de dificultades. Pero, a la vez, se han constatado avances y experiencias enriquecedoras que han logrado mejorar las relaciones humanas y fortalecer la comunicación entre las personas.

Las empresas y las organizaciones, en su lucha por mantenerse en pie, se han visto obligadas a reinventarse, han tenido que instaurar nuevos modos de trabajar y servir a la sociedad. Sin otra posibilidad que aprender sobre la marcha durante los duros meses de confinamiento y en el contexto incierto en el que todavía nos encontramos. Todos los sectores se han visto afectados. Algunas experiencias duras han servido para crecer y repensar proyectos que permitan dar pasos adelante hacia la sostenibilidad e inclusión social.

Las siguientes páginas abordan estos retos como objeto de estudio. Es una obra de marcado carácter internacional, compuesta por cuarenta y uno capítulos de investigadores, profesionales y docentes de países de Europa y América. Se presentan

estudios de diez universidades de España, nueve universidades de México y distintos centros de trabajo profesional del país, a las que se añaden aportaciones desde Perú, República Dominicana y Estados Unidos.

El cruce de caminos que supone este libro, confluye en múltiples investigaciones y estudios de caso desde diferentes disciplinas, perspectivas y materias. Estos hallazgos teóricos y prácticos permiten abordar estas nuevas realidades desde una visión pragmática y de transferencia de conocimiento a partir de un enfoque holístico. Su estructura se enmarca en tres ejes temáticos, centrados fundamentalmente en la educación e inclusión; la responsabilidad social de las organizaciones, así como el tratamiento de los derechos humanos y el impacto social.

En la primera parte, más enfocada a partir del ámbito educativo, se aborda a partir de la fundamentación de la educación y se comparten interesantes experiencias docentes de éxito tras la pandemia. Investigaciones relacionadas con el desarrollo de las capacidades y competencias básicas de la persona, el desempeño de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las organizaciones, así como las adaptaciones necesarias para diseñar las políticas educativas desde una nueva planificación emergente. El objetivo es mejorar los procesos educativos, favorecer la inclusión y combatir la desigualdad ante los nuevos desafíos.

La segunda parte, se recopilan fructíferos trabajos de investigación y estudios en marcha, sobre modelos alternativos de organización desde la responsabilidad social y la sostenibilidad. Se incide sobre la importancia de la gestión social y pública adecuada, para garantizar las buenas prácticas desde la gobernanza de las instituciones. A la vez, ante los cambios de paradigma, la innovación se convierte en un factor clave de éxito para seguir avanzando hacia un futuro más sostenible. Para asumir los retos que plantea la Agenda 2030, las organizaciones deben trabajar en la búsqueda de la excelencia y un compromiso real en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En la tercera parte, a modo de cierre de la obra, los autores reflexionan acerca de algunos de los aspectos más ligados a los derechos humanos y su impacto en la sociedad, con una visión práctica y sobre la base de varios estudios de caso. Sin duda, la lectura de este libro aporta un enriquecedor intercambio de experiencias de éxito y buenas prácticas desde las organizaciones en pro de unas sociedades más diversas e inclusivas.

Quiero hacer consta mi agradecimiento a las personas que han trabajado para aunar y coordinar esta publicación. En particular el trabajo del doctor Alberto Zuart Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de Chiapas (México), y la doctora Leticia Porto Pedrosa, profesora de la Universidad Rey Juan Carlos (España), que han sabido estimular a las personas y equipos implicados y han trabajado como eficaces coordinadores del proyecto.

PARTE I. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. EXPERIENCIAS DOCENTES DE ÉXITO TRAS LA PANDEMIA

1.1 DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA EDUCACIÓN

PERCEPCIONES DEL APRENDIZAJE PRESENCIAL AL REMOTO EN CURSOS DE MATEMÁTICAS

Edith Ariza Gómez
Jorge Oscar Rouquette Alvarado
Universidad Autónoma Metropolitana, México

1. INTRODUCCIÓN

Las matemáticas son uno de los elementos que ayudan a la construcción del pensamiento formal, y que van de acuerdo con los requerimientos de la actual sociedad del conocimiento. Tiene la característica de ser acumulativa y no basta con identificar sus elementos sino comprender su significado y aplicación en la solución de problemas.

Sin embargo, desde temprana edad los estudiantes adquieren temor y rechazo hacia esta disciplina, que se va acentuando en cursos posteriores conforme aumenta el nivel de abstracción de los temas, por el arrastre de conceptos no entendidos, las pocas oportunidades de participar activamente en el aprendizaje y por la escasa relación entre las matemáticas y la realidad del estudiante (Fournier et al., 2000). Esto dificulta que el estudiante complemente sus carencias matemáticas a través del autoaprendizaje con materiales tradicionales, como cuadernos de ejercicios y problemarios tomados de textos convencionales. Un estudio previo ha comprobado que en condiciones controladas (Ariza et al., 2001) el uso de materiales didácticos interactivos en su versión de Aulas virtuales, permiten que los estudiantes mejoren su desempeño académico, y motiva en el aprendizaje de matemáticas. (Fournier et al., 2001).

Aunque el modelo educativo tradicional a nivel mundial es obsoleto y ya se encuentran disponibles nuevos modelos en donde se ubica en el centro al estudiante, hasta fechas actuales pocos docentes los conocen y los aplican. Hoy más que nunca se ha hecho evidente que se requiere de una actualización docente para el uso de nuevos modelos pedagógicos, así como de uso de nuevas tecnologías.

Actualmente con la restricción sanitaria de retiro social por el Covid-19 las actividades a nivel mundial se han visto afectadas, entre ellas las del sector educativo, que ha dado respuesta a la demanda social con la atención de manera remota. Así, se observa que tanto docentes como estudiantes no estaban preparados para trabajar a distancia, además de no contar con los medios adecuados para implementarlo.

Ante este escenario y la premura que se requería, la mayoría de docentes intentaron trasladar sus clases presenciales a un entorno virtual. Aunado a esto, un viejo problema que sigue sin resolverse es el relacionado con el bajo desempeño de los estudiantes en las matemáticas, identificando que una de las razones se debe a los poco estructurados marcos referenciales previos, que contienen tanto las habilidades cognitivas como afectivas que regulan la motivación durante el proceso educativo (Fournier et al., 2001).

Este estudio presenta las observaciones de la influencia que tienen los diversos elementos contextuales que intervienen en dicho desempeño, a través de la construcción de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza remota, estudio en el cual participaron estudiantes de diferentes licenciaturas de Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, de la Ciudad de México.

Entre otros resultados se observa que, a pesar de que los estudiantes cuentan con buena capacidad de aprendizaje, el desempeño escolar en matemáticas es bajo y está determinado por las malas experiencias previas con esta disciplina junto con malas estrategias para lograr un aprendizaje. Además, se encuentra que no existe mucha distancia entre las percepciones y actitudes del estudiante y docente, tanto presencial como virtual, ya que ambos integran de manera inadecuada los nuevos requerimientos de una educación remota. Los estudiantes se han adaptado con mayor facilidad a los cambios, no les causa problema hacer uso de tecnologías, aunque extrañan las relaciones sociales que se establecen en el aula presencial y reconocen que se requiere un mayor compromiso con las actividades virtuales.

2. LA IMPORTANCIA DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Las investigaciones en el área de la psicología cognoscitiva e instruccional han enfatizado el papel del conocimiento de los individuos y su relación con el procesamiento y la adquisición de información. Estos utilizan la información almacenada para elaborar sobre el material a recordar de una manera constructiva, transformando la información presentada, de manera tal que lo que se recuerda está en función del conocimiento previo y de los estímulos que se reciben del ambiente.

Para comprender la relación entre el conocimiento previo y la adquisición de nueva información, es necesario determinar qué aspectos del conocimiento base afectan la ejecución de la memoria. Cuando se trata de dominios particulares del conocimiento se debe establecer cómo éstos están estructurados. Así mismo, se considera esencial utilizar procedimientos que permitan identificar los procesos de memoria que se ponen en funcionamiento en la adquisición de información y diferenciar entre procesos deliberados y procesos automáticos de la memoria. Por lo que es necesario determinar cómo las estrategias y los procesos cambian con el tiempo, en función de los contenidos y la estructura del conocimiento base.

En estudios realizados para examinar el papel del conocimiento previo en la comprensión y el recuerdo de información, se ha encontrado que los individuos con poco conocimiento acerca de un tópico en particular rinden menos en pruebas de comprensión y de recuerdo que aquéllos con mayor cantidad de conocimiento; igualmente sugieren que no sólo la presencia de conocimiento influye en la comprensión y el recuerdo de información, sino también, la extensión, la calidad y aplicación del conocimiento relativo al tópico.

2.1. La percepción y el tipo de estudiante

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas

como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la auto valoración, auto concepto, etc. (Alcalay y Antonijevic, 2007). Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar y del aprendizaje.

Dentro del estudio de variables motivacionales afectivas, las teorías de la motivación al logro, y en particular el modelo de auto valoración de Covington (Covington, 1984), postulan que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la auto-percepción de habilidad y de esfuerzo. Entre ellos, la auto-percepción de habilidad es el elemento central, debido a que, en primer lugar, existe una tendencia en los individuos por mantener alta su imagen, estima o valor, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevado; y en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de auto definición y el mayor ingrediente para alcanzar un éxito (Covington y Omelich, 1979) (Covington, 1984).

Esta auto valoración se da a partir de determinado desarrollo cognitivo. Esto es, auto percibirse como hábil o esforzado es sinónimo para los estudiantes de nivel inicial de poner mucho esfuerzo en ser mejor (Nicholls, 2004). La razón estriba en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite manejar un control personal ni valorar causas de éxito o fracaso, y por lo tanto, establecer relaciones causales.

En los niveles medio superior y superior, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las auto-percepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas auto-percepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad, en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

2.2. Objetivo del estudio

El objetivo del presente estudio es encontrar los elementos asociados con el estudiante que influyen en el éxito o en el fracaso académico en matemáticas.
Para que se activen los conocimientos previos y ocurra un proceso motivacional, es necesario poseer tanto habilidades cognitivas, como aspectos afectivos: el autoconcepto y percepción de que se es hábil en las actividades relacionadas con las matemáticas.
Por otro lado, se quiere observar la influencia que tienen los diversos elementos contextuales que intervienen en el desempeño de los estudiantes, con tal fin se construye un ambiente de aprendizaje que hace uso de un sistema tutorial de álgebra.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1. Instrumentos y escalas

El estudio se realiza con una muestra de estudiantes que comienzan su curso de álgebra en el tercer trimestre de las licenciaturas de Administración, Economía, y Política y Gestión Social, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Se aplica un instrumento de evaluación previo al uso de un sistema tutorial de álgebra y luego de su revisión se aplica otro instrumento similar para identificar el desempeño del estudiante.

En primera instancia se aplicó un cuestionario para conocer los conocimientos previos y percepciones que aprendieron desde sus cursos en educación media superior, en donde se pregunta sobre su desempeño en la materia de álgebra y características propias del desarrollo en el salón de clases, como también preguntas sobre su docente. Se complementa con preguntas y ejercicios para la identificación y el dominio de sus conocimientos algebraicos. En un segundo momento se realizó una evaluación que es posterior al uso del sistema tutorial mencionado y se analizaron los desempeños logrados contrastando sus marcos referenciales previos.

El análisis se centra en el desempeño obtenido por el estudiante al final de una situación de aprendizaje, que se mide mediante la aplicación de dos evaluaciones practicadas que computan el conocimiento de un tema de la materia de álgebra. El primer momento sirve para evaluar los marcos referenciales sociales y académicos previos, y en un segundo momento luego de revisar un material didáctico a través de una modalidad remota, se aplica una segunda evaluación. La diferencia entre ambas evaluaciones nos indica si cambió el conocimiento adquirido, es decir lo que se denomina el desempeño del estudiante. La escala oscila entre un desempeño bajo (de 0 a 2.0 puntos), medio (de 2.1 a 3.4 puntos), y alto (de 3.5 puntos en adelante).

Se aplicó un cuestionario a 95 estudiantes con preguntas respecto a la forma de trabajo en matemáticas, lo que nos permite conocer el tipo de estudiante, así como también las acciones que realizan con el fin de aprender. Otras preguntas fueron acerca de la evaluación del curso de álgebra en educación media superior que nos ofrece información sobre la experiencia previa y de las percepciones sobre las matemáticas.

3.2. Estructura del curso de Álgebra en plataforma

El curso de álgebra consta de ocho unidades y la primera unidad es para revisar el entorno de la plataforma de la Universidad con participación en el Foro inicial, donde se le solicita al alumno que realice su presentación y señale sus expectativas del curso.
El curso cuenta en cada Unidad con:

I) Orientaciones e instrucciones precisas para transitar en el curso.
En cada una de las lecciones se muestras las instrucciones para realizar las actividades correspondientes y la fecha de entrega de todas las tareas. Se proporciona una rúbrica en cada actividad que orienta al estudiante sobre los aspectos a considerar para la calificación. En la primera semana se le indica al estudiante el puntaje máximo

asignado a cada una de las actividades semanales y el puntaje mínimo para acreditar el curso.

II) Guías de trabajo con orientación metacognitiva basadas en cuestionamientos.
Al principio de cada unidad se les invita a los participantes a responder ciertas preguntas que ayudan a reestructurar los conocimientos previos.
Las estrategias que preferentemente deberán emplearse al inicio de cualquier secuencia didáctica, o bien antes de que los estudiantes inicien cualquier tipo de actividad de indagación, discusión o integración sobre el material de aprendizaje propiamente dicho, sea por vía individual o colaborativa. Para hacer un buen uso de ellas se debe tomar en cuenta (Cooper, 1990):
a) Identificar previamente los conceptos centrales que van a aprender los estudiantes.
b) Tener presente qué es lo que se espera que aprendan.
c) Explorar los conocimientos previos pertinentes de los estudiantes para decidirse por activarlos o por generarlos.

III) Actividad introductoria
Por actividad introductoria entendemos aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los estudiantes, para activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Los tipos de actividad introductoria más efectivos que pueden utilizarse son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los estudiantes. Las funciones centrales de esta estrategia son las siguientes:
a) Plantear situaciones que activan los conocimientos previos de los estudiantes, la estrategia se acompaña de participaciones de los estudiantes para exponer razones, hipótesis, opiniones, explicaciones, etc.
b) Servir como focos de atención o como referentes para discusiones posteriores en la secuencia didáctica.
c) Influir de manera poderosa en la atención y motivación de los estudiantes.

IV) Discusiones guiadas
Estas se integran al inicio de cada tema, para recordar y estructurar los narcos referenciales previos.
En este caso se trata de una estrategia que requiere de una cierta planificación previa cuidadosa, aunque no lo parezca. Cooper (1990) define la “discusión” como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y estudiantes hablan de un tema determinado”. Los puntos centrales que deben considerarse en la planeación y aplicación de una discusión son los siguientes:
a) Tener claros los objetivos de la discusión y hacia dónde se quiere conducir el aprendizaje de los nuevos contenidos que se abordarán posteriormente.
b) Introducir la temática central del nuevo contenido de aprendizaje y solicitar a los estudiantes que expongan lo que saben de ésta.
c) Para la discusión, se recomienda elaborar preguntas abiertas que requieran más de una respuesta afirmativa o negativa.

V) Listados de materiales y recursos de uso fundamentado
Cada unidad presenta materiales orientados a promover los procesos de identificación, análisis y síntesis del conocimiento.
a) Establecimiento de contacto con otros sitios para ampliar la información.
En las bibliografías de cada documento, se indica la dirección electrónica de otros documentos que presentan la información en extenso sobre algunos estudios realizados al respecto, con el fin de ampliar la información.
b) Formas de intercambio de información: Foros, Chat y correo electrónico.
En el curso se programan diversas actividades de intercambio de información, con el fin de que los participantes socialicen el conocimiento y apoyen con sus comentarios a otros compañeros.
c) Materiales de evaluación cualitativa.
Mediante el chat se les pide que expresen sus dudas y comentarios del desempeño del curso, con el fin de que socialicen los logros o dificultades que se presentan durante el curso
d) Resolución de problemas y situaciones.
En cada unidad se presentan a los estudiantes dos o tres ejercicios de aplicación orientados a la resolución de problemas y se les pide que entreguen de tarea uno similar resuelto con otros datos.
e) Cuestionarios para la evaluación conceptual.
Cada unidad cuenta con cinco preguntas que validan la identificación, análisis y síntesis de los contenidos.
En cada tema se aplican cinco preguntas al estudiante con el fin de que sintetice su conocimiento además de calificarlo para validar el nivel de avance de cada tema.

4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los resultados se analizan las características del estudiante, las percepciones y acciones que realiza para aprender matemáticas en un entorno remoto.

4.1. Características de los estudiantes o tipo de estudiante

Sobre la autovaloración se realizaron preguntas para precisar si los estudiantes que ingresan a la carrera tienen características positivas o negativas para el aprendizaje de las matemáticas a través de la evaluación del contexto y forma de trabajo. Por ejemplo, cuando dicen que analizan la información revisando cada uno de los subtemas y no le gusta aprender de memoria, ambos son aspectos positivos para las matemáticas. Sin embargo, cuando opinan que prefieren un ambiente libre sin reglas predeterminadas, que al leer detectan con facilidad las ideas principales y no los detalles y que les gusta trabajar de manera informal usando el debate, todos ellos pueden considerarse aspectos negativos para el aprendizaje de matemáticas.

Además, existen factores contextuales, los cuales entendemos como los factores ambientales que incluyen la preferencia de la hora y el lugar de estudio, la forma y ambiente de trabajo, y la motivación intrínseca o extrínseca del proceso. También se

analizan otros factores como la preferencia por el trabajo en grupo, con un compañero o preferentemente solo.

4.1.1. El tipo de estudiante y el desempeño

En el cuadro 1 se muestran los resultados de una muestra de 95 estudiantes sobre su forma de trabajar en la materia de matemáticas, que se contrastan con el desempeño obtenido. Se observa que el desempeño es más bajo cuando resuelven los problemas en unidades pequeñas (41.1%). También se comprende menos el tema cuando se analiza de manera particular (66.7%). Y el desempeño es más bajo cuando se trabaja en un ambiente libre (47.1%). Para la comprensión de un tema generalmente todos analizan la información en forma particular revisando cada uno de los subtemas. Revisar las unidades pequeñas y analizar los subtemas se pueden considerar condiciones positivas para el aprendizaje de matemáticas.

Sin embargo, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de la clase de matemáticas se sienten atraídos por un ambiente libre, donde se pueden negociar las reglas de juego. Estos elementos pueden ser considerados como características negativas, debido a la esencia propia de las matemáticas que demandan de un pensamiento formal y exacto.

Cuadro 1

Por forma de trabajar		**Desempeño (porcentajes totales)**		
		Bajo	Medio	Alto
Resuelve mejor los problemas	En forma global	35.4	2.0	0.0
	En unidades pequeñas	41.1	9.8	11.8
Para comprender el tema	Usa el contexto	9.8	2.0	0.0
	Analiza en forma particular los subtemas	66.7	9.8	11.8
En matemáticas se siente atraído por	Un ambiente libre	47.1	3.9	7.9
	Un ambiente estructurado	29.4	7.9	3.9

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

El desempeño del estudiante es comparado con su capacidad o habilidad en aprender un tema de matemáticas, visible a través del cuadro 2. Considerando una característica negativa en matemáticas el aprender de memoria, se observa un porcentaje mínimo que lo practica. Predominan los estudiantes que usan en forma diferenciada la memoria como un método de aprendizaje observándose que el 54.8% tiene un desempeño bajo. El 56.9% dicen que al leer detectan con más facilidad las ideas principales, que pude ser considerada como una característica negativa para el estudio de las matemáticas y que se confirma con el muy bajo desempeño obtenido.

Cuadro 2

Habilidad para aprender		Desempeño (en porcentajes totales)		
		Bajo	Medio	Alto
Aprende de memoria	Nunca	17.6	2.0	2.0
	A veces	54.8	9.8	9.8
	Siempre	4	0.0	0.0
Detecta con facilidad	Los detalles	19.6	0.0	3.9
	Las ideas principales	56.9	11.8	7.8
Le gusta trabajar en clase	De manera informal	29.4	2.0	3.9
	Con métodos de estudio estructurados	47.1	9.8	7.8

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

El trabajar en la clase con métodos de estudio estructurados, usar la memoria en forma diferenciada para aprender y detectar los detalles, son aspectos positivos para el aprendizaje de matemáticas, lo que se confirma con los resultados observados en el cuadro 2.

Cuadro 3

Motivación y contexto		Desempeño (en porcentaje total)		
		Bajo	Medio	Alto
Motivación para tarea académica	Intrínseca	54.9	7.8	11.8
	Extrínseca	21.6	3.9	0.0
Lugar donde realiza la tarea	Casa	66	12.8	8.5
	Biblioteca	2.1	0.0	2.1
	Internet	6.4	0.0	2.1
Le gusta trabajar	Solo	47	7.8	5.9
	Con un compañero	11.8	3.9	5.9
	En grupo pequeño	15.7	0.0	0.0
	Grupo completo	2.0	0.0	0.0

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

En lo que respecta a la motivación del estudiante para realizar una tarea académica (cuadro 3), se considera como elementos intrínsecos: el querer aprender, el tema y la aplicación de conocimientos. Como elementos extrínsecos la calificación y la dificultad del tema. Aquí consideramos la motivación intrínseca como positiva, y es donde se observa un mejor desempeño medio y alto (19.6%).

Algo interesante es que la mayoría de los estudiantes realizan sus tareas escolares en su casa.

En cuanto a la forma de trabajo en matemáticas, el 60.7% prefiere trabajar solo. Este detalle, desde las tendencias modernas lo evaluamos como una característica negativa pues se plantea el trabajo en equipo como un elemento que propicia el

aprendizaje, por permitir compartir y socializar los conocimientos y estrategias de estudio de los estudiantes.

4.1.2. La experiencia previa y el desempeño

Con los pocos informes disponibles que tienen que ver con profesores que imparten la materia de álgebra específicamente (Slovin, 1990), se observa que los profesores de álgebra al igual que los profesores de otras áreas de las matemáticas parecen estar preocupados principalmente por la organización de su clase y por cumplir con el programa. Casi siempre se apegan al libro de texto haciendo énfasis en explicaciones de algunos de los ejemplos dados y asignando luego diferentes ejercicios como tarea. La mayoría de los profesores de matemáticas se consideran a sí mismos solamente como fuentes transmisoras de información. En nuestra investigación, se analizan las características de los docentes que se indican en el cuadro 4 como un reflejo de la experiencia previa de los estudiantes entrevistados, con ello se pueden identificar algunos elementos que lograran incidir en el aprendizaje.

Si bien la gran mayoría expresa una experiencia buena en su curso anterior, el desempeño sigue mostrando la misma baja tendencia.

Cuadro 4

Experiencia del estudiante		**Desempeño (en porcentajes)**		
		Bajo	Medio	Alto
Dominio del tema por el profesor	Bueno	53	7.8	5.9
	Regular	17.6	3.9	5.9
	Malo	5.9	0.0	0.0
Forma de enseñanza del profesor	Buena	35.3	3.9	3.9
	Regular	33.3	7.8	7.8
	Mala	7.9	0.0	0.0
Dinámicas empleadas por el profesor	Buenas	27.4	3.9	2.0
	Regulares	33.4	3.9	5.9
	Malas	15.6	3.9	3.9

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

En el cuadro 5 continúa la línea del bajo desempeño en la mayoría de los estudiantes a pesar de que reportan haber tenido una buena integración de conocimientos y aprendizaje de la materia en su curso previo de álgebra.

Cuadro 5

Aprendizaje		Desempeño (en porcentajes totales)		
		Bajo	Medio	Alto
Integración de conocimientos	Si	58.9	7.8	11.8
	No	17.7	3.9	0.0
Calificación del aprendizaje	Bueno	35.2	3.9	0.0
	Regular	37.3	7.8	11.8
	Malo	3.9	0.0	0.0

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

4.1.3. Percepciones de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes perciben que el aprendizaje de las matemáticas se les facilita, sin embargo, en las pruebas de conocimientos predominan los desempeños muy bajos (cuadro 6).

Cuadro 6

Aprendizaje		Desempeño (en porcentajes totales)		
		Bajo	Medio	Alto
El aprendizaje de matemáticas	Se le facilita	51.0	5.9	5.9
	Se le dificulta	25.5	5.9	3.9
Se le facilita o dificulta porque	Entiende	11.8	2.0	2.0
	Le gustan	29.4	2.0	0.0
	Interés docente	3.9	0.0	3.9
	Falta de ejemplos y ejercicios	7.9	2.0	0.0
	Retroalimentación	4	2.0	2.0
	No analiza y no entiende	7.8	2.0	0.0
	Aplicaciones	3.9	2.0	0.0

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

Se asocia que a los estudiantes se les facilite el aprendizaje con las expresiones de que “entiende y le gustan las matemáticas”, sin embargo, se plantea en sus respuestas la “falta de ejemplos y ejercicios” así como de aplicaciones por parte de sus docentes de matemáticas.

Esta es una problemática que indudablemente interfiere en el buen aprendizaje de los estudiantes, en el cuadro siguiente se procesa la comparación con la respuesta de la pregunta “por qué se facilita o dificulta” con la pregunta sobre su percepción de que “el aprendizaje se le facilita o se le dificulta” (cuadro 7).

Cuadro 7

		El aprendizaje de matemáticas se le facilita o dificulta (en porcentajes)	
		Facilita	Dificulta
Se le facilita o dificulta porque:	Entiende	15.6	0.0
	Le gustan	29.4	2.0
	Interés del docente	5.9	2.0
	Falta de ejemplos y ejercicios	0.0	9.8
	Retroalimentación	5.9	2.0
	No analiza y no entiende	0.0	9.8
	Aplicaciones	0.0	5.9

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

4.2. Acciones implementadas para el aprendizaje

Entre las acciones se encuentran: hacer ejercicios, preguntas al docente, consulta a compañeros, elaboración de un resumen, consultar libros, esquemas del tema, repasar luego de la clase, etc. Consideramos la cantidad para comparar con el respectivo desempeño, y se encuentra que tienen mejores desempeños aquellos estudiantes que realizan más de una de dichas acciones. Es necesario hacer notar que, en forma individual, los estudiantes cuando mucho realizan solamente tres acciones orientadas para el aprendizaje de álgebra (cuadro 8).

Cuadro 8

		Desempeño (en porcentajes totales)		
		Bajo	Medio	Alto
Suma de actividades para lograr aprender	0	0	2.0	0.0
	1	54.9	7.8	5.9
	2	15.7	2.0	5.9
	3	5.9	0.0	0.0

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

Las actividades consideradas individuales son las que predominan en las respuestas de los estudiantes de la muestra, y esto no ha ayudado al desempeño de la gran mayoría de ellos ya que solamente el 15.6% de la misma obtiene un desempeño medio y alto (cuadro 9).

En cambio, el 68.7% tiene un bajo desempeño por su trabajo en forma individual en las actividades de matemáticas.

Cuadro 9

		Desempeño (en porcentajes total)		
		Bajo	Medio	Alto
Forma de acciones	Individuales	68.7	7.8	7.8
	En grupo	0	4.0	0.0
	Ambas	7.8	0.0	3.9

Fuente: elaboración propia con datos procesados en programa SPSS.

5. CONCLUSIONES

A fin de promover el aprendizaje en los estudiantes diversos autores señalan como un factor importante la motivación, y en este estudio se encontró que el 74.5% de los participantes están motivados por aprender, por conocer y por el tema. Esto puede indicar que es muy probable que el estudiante, en el nivel superior, no requiere la existencia de elementos externos para motivarlo porque uno de sus metas es aprender y conocer, pero en general el tema de matemáticas no fue uno de sus preferidos, ya que el desempeño bajo observado lo demuestra.

Un aspecto relevante es la forma de aprender, porque en matemáticas se requiere que los estudiantes no sólo observen y memoricen, sino que operen y experimenten con la información para que adquieran un aprendizaje significativo, y el 96% de los entrevistados responde que en general no aprenden sólo de memoria.

Existe un elemento que debe tomarse en cuenta para promover el aprendizaje de matemáticas, y se relaciona con el hecho de que la mayoría de los estudiantes respondieron que, para lograr comprender un tema, requieren revisar a profundidad los subtemas, lo que orienta a realizar un trabajo más cuidadoso y elaborado con los estudiantes.

Otro factor se refiere a la forma en que los estudiantes captan y resuelven los problemas; casi la mitad reportó que lo hacen en forma global; para el resto prefiere hacerlo con unidades pequeñas, lo cual indica que deben trabajarse ejemplos concretos para algunos estudiantes y ejemplos que promuevan la generalización para otros, es decir preparar tareas diferenciadas.

En cuanto a la forma de agruparse para trabajar, 39.3% indicó que prefiere hacerlo en grupos pequeños y 60.7% en forma individual, lo cual es una desventaja en matemáticas. Por lo que en un primer momento se deben promover dinámicas para que el estudiante pueda socializar y contrastar el material adquirido y en un segundo momento dinámicas de forma individual para que logre construir esquemas referenciales sólidos.

En cuanto al ambiente en que les gusta trabajar, la mayoría de los estudiantes respondieron en un ambiente libre, y esto resulta contrario a la forma tradicional que se aplica en el aula ya que las clases de Matemáticas se presentan en un ambiente rígido, por lo que deben promoverse nuevas formas de interacción entre el docente, el estudiante y los materiales para responder a esta necesidad del estudiante.

En las actividades que se realizan tanto en el aula presencial como en los medios virtuales, se debe promover el desarrollo de habilidades cognitivas, así como, actitudes

autodidactas que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio educativo y laboral. Se intenta así, erradicar la presencia de informaciones inconexas y enseñar a pensar con rigor lógico, creatividad y claros referentes teórico-metodológicos.

A través de este estudio se observa que los estudiantes expresan que, aun cuando las matemáticas no sean su área preferida del conocimiento y de que su desempeño haya sido muy bajo, cuentan con elementos, capacidades y habilidades para poder llegar a aprenderla con éxito, lo que indica la necesidad de buscar la forma adecuada de promover en el estudiante el aprendizaje, ya que el problema no es el contenido, sino la forma de apropiarse de éste.

El papel del docente de matemáticas ya sea presencial o remoto, debe estar centrado en proporcionar la ayuda pedagógica adecuada a las características de cada estudiante, si es que se quiere acabar con el mito de que las matemáticas son un área del conocimiento exclusiva sólo para unos cuantos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalay, I. y Antonijevic, N. (2007). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas, *Revista deEducación, núm. 144* (pp. 29-32).

Alonso, J. y Montero, I. (2001). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 259-284), Alianza, Madrid, España.

Ariza E., Fournier L. y Rouquette J. (2001). Enseñanza de las Matemáticas por medio de Sistemas Tutoriales, Biblioteca digital, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México.

Convington, M. V. y Omelich, C. L. (1979). Are Causal Attributions Causal? A Path Analysis of the Cognitive Model of Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology* 37, (pp. 1487-1504).

Convington, M. V. (1984). The Motive for Self-Worth, en R. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education. Student Motivation.Vol. I*. New York, Academic Press.

Cooper (1990). Obtenido de **(https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf).**

Fournier L., Rouquette J. y Ariza, E. (2000). Producción y prueba de materiales educativos por computadora. *Revista Política y Cultura No. 13.* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México.

Fournier, L., Rouquette, J. y Ariza, E. (2001). Uso de material educativo por computadora para estudiantes de la carrera de administración. *Revista Iztapalapa No. 48*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Nicholls, J. G. (2004). Conceptions of Ability and Achievement Motivation, en R. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education.Student Motivation. Vol. I.* New York, Academic Press.

Slovin, H. (1990). A study of the effect of an in-service course in teaching algebra trough a problem-solving process. *Paper presented at the research presession of the annual meeting of the National Council of Teachers of Mathematics,* Salt Lake City, UT.

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Carmen Rosa Marín Piñeiro
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

Sin lugar a duda, la visibilidad que han recuperado las emociones dentro de nuestra sociedad ha tenido un fuerte impulso en los últimos años. Incorporar a la educción emocional dentro de los planes y programas de estudios de los sistemas educativos ha sido todo un acierto, pero a la vez un todo un reto. Ha significado un importante cambio en el enfoque de la educación hacia una formación pensada en la persona, ver a los estudiantes como personas y no solamente como productos a terminar con ciertos estándares y objetivos. Por muchos años la educación se relacionó con los conocimientos obtenidos (y retenidos) por los alumnos y la capacidad de ellos para evidenciar dichos conocimientos, generando así una competitividad que se relacionaba con el éxito. Poco a poco se han abordado enfoques educativos que colocan en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje a los alumnos, además que se evita pensar que solamente los conocimientos son lo que se necesita para desarrollar una profesión o que se aplican a todos los aspectos de la vida de las personas. Este proceso de evolución ha ido más hacia el equilibrio en el desarrollo de competencias que no solamente permitan un desarrollo profesional sino también un desarrollo personal.

A lo sucedido a mediados del siglo XX Schultz, recopilado por Becker en 1983, explicó que se consideró como la era de la gente debido a que se consideraba que el desarrollo de una nación se mide por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población. Esto implicó el pensar a la educación como la forma de especializar y capacitar a las personas para la vida económica y por ende para aportar al desarrollo económico de los países. Fue entonces que los gobiernos decidieron invertir en los sistemas educativos, el dilema surgió cuando se plantearon la forma en que se podía medir la productividad de dicha inversión. Es decir, el punto débil del capital humano es que involucra elementos que no pueden ser medidos a ciencia cierta, por ejemplo: las capacidades laborales o profesionalizares vs a los ingresos que se generan a través de esta capacitación. En este sentido, O'connor (citado por Villalobos y Pedroza en 2009) dice que "para que haya un crecimiento rápido se tiene que combinar la educación con las tecnologías empleadas en organizaciones bien estructuradas para su aprovechamiento.

Entendiendo que la inversión que un país realice en la educación es algo que se planea a largo plazo y que solamente a través del paso del tiempo se podrán percibir los resultados. La teoría de capital humano entonces dio la pauta de lo que se debía de ensañar en la escuela, además de este enfoque juega un papel importante en la

generación del conocimiento. La escuela entonces se dedicó al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimiento que les permitiera a los ciudadanos participar de manera eficiente en el proceso productivo de un país. Pero uno de los principales peligros de este enfoque ha sido el que la educación sea vista como una mercancía donde lo importante sería la adquisición de certificados o títulos más que el verdadero desarrollo de la persona en los ámbitos personal y profesional. Si la educación es vista como una mercancía entonces implicaría que para poder resolver los problemas que de ella emanan tendría que ser regida por las leyes del mercado (oferta y demanda), y se podría caer en el error de ver a la inteligencia como una «mercancía». Esta teoría del capital humano ha sufrido transformaciones en los últimos años, debido a los cambios y transformaciones que han sufrido las sociedades actuales. Esto último debido a la incorporación de tecnologías que han transformado la vida las personas, la forma en que se interactúa con los demás, inclusive la manera de ver el mundo. La educación poco a poco ha ido transformado el enfoque productivo de la educación hacia un enfoque formativo de las sociedades. Para entender las nuevas conexiones que se crearon a partir de los dispositivos digitales, así como las interacciones que se fueron dando entre los actores del proceso educativo. Estas nuevas formas de aprender transforman la pedagogía y la forma en que los alumnos se relacionan con el aprendizaje. Derivando distintos tipos de interacciones, diversas formas de aprender y sobre todo una diversidad en la forma en que se interactúa e intercambia el conocimiento. Es por ello que la educación deja de ser estrictamente profesionalizan para convertirse en la formación de personas que sean capaces de desarrollarse de una forma integral. Se necesitan pues habilidades que vayan más allá de simples conocimientos y destrezas para producir o para convertir el conocimiento en producción económica. Se trata a la vez que la educación aporte un desarrollo social que permita mejorar la calidad de las interacciones que se realizan y por ende construir un pensamiento colectivo que se identifique con el bien común para una sociedad determinada. Como lo expresan Loveless y Williamson (2017) “a través de esta capa digital actualmente se moldea y se re-codifica la educación alrededor de nuevos estándares de conducta y nuevas imágenes de aprendizajes y del aprendiz” (p. 78). Esta situación ha propuesto que el aprendizaje se lleve a cabo a través de pensamientos constructivistas, interaccionistas o bien conexionistas. Que orillan a repensar los propósitos y fines de la educación a la luz de este contexto que se replica en diversos países y que además implica ver a la educación como un proceso cambiante que, además de transformar de manera individual a las personas, ayuda a construir el imaginario colectivo acerca de la realidad.

2. ¿PARA QUÉ EDUCAR?

Como se ha revisado, la educación se ha ido transformando y por ende la forma en que se mira a la educación también. Pero es entonces que surge la interrogante ante la comprensión de que una modificación en el enfoque educativo resultaba pertinente: ¿para qué educar?

En este sentido Morin desarrolla una propuesta que denomina el pensamiento complejo, como una opción para abordar los diversos problemas a los que se enfrenta el ser humano. La epistemología que presenta Morin es pensar que el desarrollo del conocimiento es complejo, por lo que no puede abordarse desde un solo paradigma, que tiene que verse desde un sentido multidimensional para poder tratar de comprender aquello que se busca conocer. Es decir, el conocimiento "no es espejo de las cosas o del mundo exterior" (Morin, 1999, p. 5) ya que el conocimiento es una reconstrucción realizada a través del lenguaje y del pensamiento de las personas y por ende hay un cierto riesgo de error. No pierde un grado de subjetividad. Por ello, Morin manifiesta que debemos entonces educar para comprender que existen esos "huecos" en el conocimiento y que por lo tanto debemos aprender, como especie, a manejar la incertidumbre de no conocer absolutamente todo. También aprender a reflexionar acerca de nuestros propios pensamientos y cómo éstos pueden interferir en la forma en que concebimos al mundo. Reflexionar sobre aquellos pensamientos hegemónicos en los que hemos construido las "verdades" que actualmente rigen a las estructuras sociales y entender que no hay conocimientos absolutos. Esto implica desarrollar una mirada compleja, pues Morin propone tener una visión del mundo que tome en cuenta todas las dimensiones que lo componen, aunque éstas sean opuestas entre si ya que el hecho de contradecirse no implica que no puedan coexistir o que no sean verdaderas ambas. Por lo que una visión multidimensional y diversa implica tomar en cuenta todas aquellas relaciones que se tejen en el contexto, momento en el tiempo, área del conocimiento y dimensión que se desee conocer; lo que puede brevemente presentar un vistazo de lo que implica un enfoque hacia la complejidad. En el ámbito educativo, Morin presenta una teoría que pretende desarrollar en los estudiantes reflexiones que les permitan participar y comprender desde un enfoque de la complejidad el entorno en donde se encuentran. Propone desarrollar la autocrítica en las personas que les permita tener una constante observación de sus pensamientos, sentimientos e interferencias subjetivas que podrían deformar la realidad en la que se encuentran. También desarrollar un sentido de pertenencia, pero no solamente a la cultura o el contexto al que pertenecen sino también a su ser como habitante del planeta y como parte del universo, lo que permite al individuo una conciencia de su evolución en el devenir de la historia y el rol que la humanidad tiene en el cosmos. Estas reflexiones tienen la finalidad de que el género humano se cuestione los conocimientos hegemónicos que a la vez pueden presentar dimensiones que se contraponen al bienestar de la humanidad, por lo menos estar conscientes de ambas posturas (la evolución y la destrucción) que están presentes en todas las sociedades. Moran reflexiona que al tener conscientes todas las relaciones que se tejen en el proceso multidimensional de la humanidad, se estaría buscando "salvar a la humanidad realizándola" (1999, p. 59), esto es que el ser humano se encuentre integrado en el desarrollo de estas relaciones de ida y de vuelta. Esta propuesta de Morin cobra sentido cuando se reflexiona que la educación debe de servir para la toma de conciencia de los individuos de que la forma en que experimentamos la realidad, adquirimos el conocimiento, en fin, la forma en que vivimos influye en las comunidades sociales a las que pertenecemos (como lo son la familia, la escuela, las organizaciones, etc.). Por lo tanto, el proyecto educativo que se selecciona como sociedad o como país toma relevancia pues permite esta toma de

conciencia y por ende reflexionar acerca de cómo entendemos esas realidades que vivimos (Dávila y Mataran, 2009). Esto lleva a los actores del proceso educativo a entender que "la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos" (p. 137).

Una propuesta importante que realizan Dávila y Maturana (2009) es concebir los espacios compartidos por la comunidad educativa como el lugar de interacciones donde se construye un espacio de transformación reflexiva donde la convivencia aporte al entendimiento humano y al bien-estar. Logrando que la educación signifique generar "un encuentro humano en que uno mismo, el otro, la otra o lo otro, resultan legítimos «otros» en convivencia con uno, ampliando los espacios de plasticidad conductual y de transformación congruente con el mundo que la comunidad educativa trae a la mano en su vivir y convivir" (p. 138-139). Es por ello por lo que la educación debe de mirarse como un fenómeno donde lo central es la convivencia social, pues es a través de ella que se le da significado al mundo que nos rodea y aprendemos. Considerando así a la escuela como una institución que se encuentra conectada a una red socializadora (conformada por distintas organizaciones) comprendiéndola como una comunidad humana que se relaciona y vincula con otras. Abriendo el espacio a un enfoque sistémico de la educación. Educación para la humanidad El bien-estar consiste en estar en armonía con la circunstancia donde lo humano es posible y donde lo natural es parte del bien-estar humano. Pero para conservar ese bien-estar se tiene que desarrollar un respeto a nosotros mismos y respetar, por lo tanto, la responsabilidad en la generación y conservación del bien-estar, como un espacio de ecología humana en armonía con todos los demás seres vivos.

A pesar del panorama actual de la sociedad, donde la tecnología ha permeado en la mayor parte de los aspectos de la vida cotidiana y por ende en el contexto escolar, se tiene la gran confusión al pensar que los temas de la convivencia, que los problemas humanos en general, se solucionan con la ciencia o con la tecnología. Ninguna de éstas resuelve los problemas humanos porque estos son todos de relación, de la forma en que nos relacionamos y que a partir de esa relación le damos significado a nuestra realidad. Beck (1997) reflexiona acerca del legado que tuvo la "modernidad" de la época de la industrialización (momento en que se adopta la teoría del capital humano (revisada con anterioridad) fue la individualización de las personas, romper con el concepto de conjunto, comunidad, grupo para dar paso a una competencia para lograr ser los más aptos dentro del sistema económico preponderante. Desde ese momento y al paso del tiempo se comenzaron a notar que lejos de aportar a la humanidad para su mejora, su bienestar. este legado fragmento el pensamiento colectivo dejando a un lado la importancia de las interacciones dentro de las organizaciones. Es por ello por lo que resulta comprensible que las miradas actuales se posen en la comprensión de la educación como punto de partida para el rescate de la convivencia humano y sean entonces las escuelas el inicio de este. Entender esto conlleva a aceptar que la convivencia social es el eslabón que le hace falta a las sociedades para lograr un desarrollo integral donde no solamente se le brinde importancia a lo económico como el motor sino más bien que la búsqueda de un bienestar común sea lo preponderante al momento de definir los fines y propósitos educativos. Esto implica hacer una constate revisión de los enfoques en los que centramos el papel educativo en las sociedades y a

la vez realizar una confrontación con la realidad, más bien una auto-confrontación que permita estar siempre vigilante ante los posibles riesgos que puedan pasar inadvertidos para todos. Es un constante estado de alerta que permita corregir el rumbo, entendiendo que el principio de toda nuestra estructura social es la búsqueda del bienestar.

3. LAS EMOCIONES

Es precisamente en estas reflexiones acerca de la búsqueda del bienestar cuando la educación socioemocional cobra relevancia en la sociedad y por ende en el contexto escolar. Se comprende que la capacidad de lograr el proceso autoreflexivo del ser humano que propone Morin (1999) y la convivencia social tan necesarias para el desarrollo comunitario se fundamenta en la construcción que realicen las personas de las competencias sociemocionales, en primera instancia desde un plano individual para poder continuar con el plano social.

La inclusión de las habilidades socioemocionales a los planes y programas de estudio de la educación obligatoria responde a la congruencia con las reflexiones que a nivel internacional han ocupado los debates en importantes escenarios: la formación de ciudadanos en el mundo. Desde 1996, Jaques Delors y la Comisión que él dirigió presentó su informe acerca de la educación y lo que ellos consideraron su principal objetivo: "la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social". (p. 7) Estos ideales fueron plasmados al puntualizar que la educación internacional debe estar basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. En el 2015 los países miembros de la ONU se vuelven a reunir en Incheon (República de Corea) con la finalidad de definir los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de los países con mira al 2030, allí se definió en la Declaración el «Objetivo 4» (que corresponde a la educación) que se debe "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". (ONU, 2015) Este objetivo continúa el enfoque humanista planteado en 1996 y reconoce el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS que se propusieron en la Declaración. Al presentar el Objetivo 4, en esa misma Declaración se define a la calidad como:

> *La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (ONU, 2015)*

Hablar del desarrollo de habilidades socioemocionales es pensar en el desarrollo integral de las personas; reflexionarlo en el ámbito educativo ha sido un gran paso en la evolución de los modelos que ponderaban la adquisición del conocimiento como la

principal actividad escolar. El debate acerca de la importancia de dichas habilidades permanece presente en los últimos 20 años y cada vez cobra mayor atención para su implementación en la práctica educativa. Como explica Brackett (2019) cuando las personas logran experimentar y expresar todas las emociones, regulándolas, se pueden alcanzar niveles de bienestar que permitan tomar decisiones informadas, construir y mantener relaciones significativas y poder alcanzar el potencial individual. Es por ello por lo que su desarrollo debe de encontrarse en equilibrio con las habilidades cognitivas, el manejo de la información, así como la aplicación del conocimiento adquirido en cualquier campo en donde las personas se desarrollen profesionalmente. Estas habilidades forman parte de las competencias para afrontar la vida en todos sus matices y provee de herramientas para el bienestar, como explica Bisquerra (2007) "se pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida".

Por mencionar algunos de los aspectos en la vida de las personas donde las emociones son importantes, cabe explicar: primero, que nuestro estado emocional determina hacia donde dirigimos nuestra atención, y, por ende, lo que recordamos y aprendemos. Es decir, nuestras emociones afectan la forma en que percibimos al mundo; y esto nos lleva a un segundo aspecto que se encuentra en la toma de decisiones. Cuando estamos bajo los efectos de una poderosa emoción (alegría, enojo, tristeza, etc.) percibimos al mundo de acuerdo con esta emoción, las decisiones que tomamos en ese momento también estarán influenciadas, para bien o para mal. Un tercer aspecto es en la forma en que nos sentimos o interpretamos los sentimientos de los demás, nuestras emociones pueden acercarnos o alejarnos, atraer o repeler a las personas a nuestro alrededor. Un cuarto aspecto es la salud, las emociones positivas o negativas causan un gran impacto a nivel psicológico haciendo que nuestro cuerpo y cerebro segreguen poderosos químicos que afectan nuestro bienestar (dopamina, adrenalina, serotonina, endorfina, oxitocina, entre otras). Y un último aspecto sería el que se relaciona con la creatividad, la efectividad y el desempeño; las emociones pueden funcionar como herramientas potentes para alcanzar nuestras metas, concretar nuestros planes, y obtener un buen rendimiento en nuestras tareas (Brackett, 2019).

De acuerdo con lo anterior, la gestión emocional cobra relevancia al ser un campo transversal en la vida de las personas, es decir, afecta todas las áreas de su vida y sobre todo incide en la forma en que se interpreta el mundo. Las emociones imprimen en las experiencias de vida los significados que las personas apropian y que le ayudan a construir el sentido de dichas experiencias. La interpretación del mundo pasa el "filtro" de las emociones con las cuales sucede la experiencia, es por ello por lo que su comprensión, apreciación, manejo y regulación se torna tan importante. Se ha puesto en total evidencia la inutilidad de tener conocimientos académicos o profesionales si se carece de un manejo emocional adecuado. Reconocer las propias emociones permite a su vez poderlas identificar en los demás y por ende poder comprender (desde la empatía) lo que atraviesan los demás. Este momento de entendimiento y conciencia propicia interacciones sociales más sanas y armoniosas y, sobre todo, permite que las personas puedan aplicar su aprendizaje desde una conciencia plena de bienestar.

Bisquerra (2003) explica tres componentes básicos de la emoción: **neurofisiológico, conductual y cognitivo**. El primero se relaciona con la respuesta inmediata que el cuerpo realiza de forma involuntaria, y que tiene que ver con los neurotransmisores que se segregan (dependiendo de la emoción) y que detonan síntomas físicos que pueden percibirse como taquicardia, dilatación de pupilas, sudoración, etc. El segundo componente implica la conducta que las personas presentan ante una emoción, por ejemplo, al sentir enojo habrá personas que suban el tono de voz o sientan la necesidad de golpear, o tal vez sientan la necesidad de alejarse de las personas. La importancia de comprender cómo cada persona vive las emociones es que permite la regulación de la respuesta en la conducta. Es decir, las personas pueden tomar conciencia de las conductas que se relacionan con las emociones y tomar conciencia de la conducta que desean expresar. Por último, el componente cognitivo que tienen que ver con los pensamientos que acompañan a las emociones y que permiten la construcción subjetiva de la experiencia. Dando como resultado el sentimiento que se produce a partir de las vivencias.

El desarrollo emocional entonces, se basa también en la capacidad que tienen las personas para nombrar e identificar las emociones que viven, lo que Bisquerra (2003) denomina la alfabetización emocional, es decir, tener el suficiente vocabulario emocionar para distinguir la emoción que la persona está experimentado.

Como se puede apreciar, el desarrollo emocional parte de un proceso de autoconocimiento, del que se desprende la interpretación de las experiencias vividas. A la vez que al ser capaces de manejar las emociones se pueden reconocer en los demás y entender también por los procesos emocionales que atraviesan. Mejorando significativamente la relación con los demás, logrando interacciones profundas, basadas en la empatía y el respeto. Y sobre todo buscando, como se ha dicho, el bienestar tanto individual como el social.

4. EL DOCENTE Y LAS EMOCIONES

En la actualidad en muchos países se ha adoptado un currículo que explicita el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte de la formación de los alumnos en los diferentes niveles educativos. Un punto de partida para la implementación del currículo se encuentra en descubrir cómo el docente ha desarrollado sus propias habilidades emocionales para que tenga las herramientas de acompañamiento para su alumnado.

Se tiene la creencia que cuando un docente finaliza su educación profesional egresa con un bagaje listo para aplicar. Sin embargo, se debe tomar conciencia de que son sujetos en formación, con alumnos que se renuevan asiduamente y con contenidos que no son neutrales. Esto significa, y cualquier docente en servicio lo puede corroborar, que cada ciclo escolar es diferente, con características propias y que requiere de un reaprendizaje por parte del docente en relación con su formación teórica y empírica. No importa cuántos años de servicio profesional se tengan. De acuerdo con Litwin (1997) se entiende como buena enseñanza aquella que pone el acento en la

comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza. Dentro de esta concepción hay conceptos claves que es importante tener en cuenta para mejorar: la transposición didáctica, proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que pierda rigurosidad; la tríada docente, compuesta por docente-alumno y mediada por el contenido, y en la que se basa la función sustantiva de la escuela, transmitir conocimientos; el principio de la no obviedad, el docente nunca debe perder de vista que el contenido es nuevo para el alumno, que los términos o teorías que son claras y obvias para él, para los alumnos no lo son; y la comprensión o la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe que supone, comparar, analizar, extrapolar, justificar, vincular, codificar, decodificar, hacer analogías, aplicar conocimientos y hacer cosas usando conocimientos previos para resolver situaciones nuevas. Desde esta perspectiva se requiere del manejo del pensamiento complejo, un pensamiento no lineal, cuyas articulaciones abarcan múltiples sentidos y direcciones. Este pensamiento implica hacer un proceso metacognitivo por parte de un docente crítico y reflexivo. Gimeno Sacristán (1999) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Se requiere acuerpar la formación de los docentes y su práctica profesional, ya que el desarrollo socioemocional no es un camino concluido, más bien es un proceso de vida que representa una constante reflexión-aprendizaje-adaptación que permite a las personas alcanzar esa plenitud. Para poder desarrollar esas habilidades en los estudiantes hay que comenzar por los docentes.

En una encuesta realizada por la Universidad de Yale a 5,000 maestros en USA se encontró que el 70% de ellos reportaban que eran emociones negativas las que ellos sentían cada día: principalmente frustración, estrés o se encontraban abrumados (Brackett, 2019). Como se ha explicado, esto conlleva a que los docentes pueden ver afectados uno o más aspectos de su vida, incluyendo su desempeño profesional. De acuerdo con el mencionado estudio, los docentes que se encuentran estresados ofrecen menos retroalimentación o motivación a sus alumnos, les cuesta trabajo aceptar las ideas de los estudiantes e interactúan en menor grado con sus alumnos. Por lo que si se desea implementar el currículo que integra el desarrollo socioemocional de los alumnos se debe cuidar el estado emocional de los docentes.

Partiendo del punto que la enseñanza en si es una actividad emocional se destaca que existen profundas diferencias en las respuestas emocionales entre docentes, pues las emociones no son solamente experiencias subjetivas o cambios fisiológicos ante alguna situación, también incluyen la forma en que se interpreta el mundo en función de nuestra personalidad. A partir de las emociones se construyen las acciones que los docentes realizan en respuesta a las experiencias (y su interpretación) con los alumnos. Esto nos lleva a la reflexión de que las emociones individuales de los docentes son a la

vez colectivas, y ya que el docente es uno de los principales elementos de la cultura escolar se puede explicar que a partir de esta tensión individual-colectiva se construye una *cultura emocional escolar* (Marchesi, 2007). Tomando en cuenta que los estudios sobre la cultura escolar consideran como parte de sus elementos los rasgos, las creencias, las expectativas, las rutinas y las prácticas, y éstos se derivan de los pensamientos y emociones, conformando así la cultura en cada escuela. Siendo las emociones uno de los factores que logra la integración o desarticulación de la comunidad educativa, ya que las experiencias emocionales se comparten y construyen la cultura escolar.

Hay una frase en el *argot* popular de la docencia mexicana que dice: «los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son». Y ésta cobra sentido cuando comenzamos a mirar al docente como un ser íntegro: se entiende que el docente es persona. El docente requiere de un desarrollo personal que le permita tomar decisiones adecuadas que intervienen en la construcción de vínculos con sus alumnos, Bandura y Pajares (2007) confirman que:

> *Los profesores que tienen un sentimiento débil de autoeficacia tienden a mantener un enfoque autoritario que se traduce en una visión pesimista de la motivación de los alumnos, en cierto énfasis en la necesidad de un control rígido para mantener la disciplina en el aula y en la confianza en refuerzos externos y en sensaciones negativas para que los estudiantes estudien. (p. 12).*

Por años las expectativas en cuanto a la actuación del docente estaban totalmente inclinadas hacia el ámbito profesional, lo que tuvo sentido pues el modelo educativo hegemónico primaba a la inteligencia como la adquisición de conocimientos y los resultados «correctos» ante la formación de vínculos que permitieran un ambiente escolar afectivo. Por lo tanto, preocuparse por la dimensión personal no era relevante en el contexto educativo. En la actualidad, es importante reivindicar la dimensión de persona del docente inclusive desde él mismo, debe de aprender a equilibrar las dimensiones que lo construyen como persona y que puedan convivir en armonía. En un estudio realizado por Zabalza y Zabalza (2012) se busca analizar ¿qué es importante en un profesor?, las respuestas que docentes compartieron (con base a su propia experiencia como alumnos) han sido abrumadoras, dejando los aspectos personales como una categoría muy importante al recordar. Es decir, la huella tiene un impacto desde la persona que enseña y no desde el profesional, se relaciona con una huella emocional que permite realizar conexiones profundas entre maestro y alumno, ya sea de una forma positiva o negativa.

> *Como docentes y educadores, constituimos modelos a imitar por nuestros estudiantes. Más que los contenidos disciplinares que les explicamos con afán, lo que les queda es lo que nos ven hacer, la forma en que pensamos, la forma en que tratamos y resolvemos los conflictos, la forma en que vivimos nuestra experiencia profesional con ellos y nuestros colegas (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 64).*

Es aquí donde nuevamente cobra importancia que logren desarrollar las habilidades socioemocionales que les permitan acompañar a sus alumnos en su propio proceso. Pues sería muy difícil desarrollar en los estudiantes uno manejo adecuado de

sus emociones, la expresión con la intensidad adecuada, la motivación, la construcción de proyectos de vida sensatos y propios…, si nosotros como docentes no poseemos una madurez personal, satisfacción por nuestro trabajo y por los aspectos que componen una práctica educativa de calidad. Tanto Peter Knight (2005) como Ken Bain (2004) coinciden que la satisfacción del docente se nota mucho en el ejercicio de su profesión ya que aportan a sus estudiantes al estimularlos para que den lo mejor de sí mismos. Cabello, Aranda y Fernández (2010) comentan que:

> *Los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (p. 44).*

Lo que implica una mejora en los vínculos de aprendizaje entre el profesorado y el alumnado además de propiciar un ambiente escolar sano que facilita el aprendizaje. De este modo, que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández y Ruíz, 2008).

Son diversos los estudios que refuerzan la importancia del desarrollo emocional del docente y que como podemos observar, se refleja en la cultura emocional escolar que marca las acciones y, sobre todo, la identidad profesional. En ese sentido Cantón y Tardif (2018) explican que la identidad docente no es independiente de otros aspectos que definen hoy en día el ejercicio del trabajo: el estatus social de los profesores, sus roles y tareas, las misiones que les son conferidas, etc. Más bien:

> *No se refiere a una realidad empírica objetiva, a una suerte identitaria de límites y contenidos bien definidos (…) se trata más bien de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones psicosociales (pp. 2).*

5. CONCLUSIONES

Después de lo anteriormente expuesto, este trabajo invita a una reflexión acerca de la formación actual de los maestros y la importancia de incluir la dimensión socioemocional en ella. Pensando esa formación como un proceso continuo que comienza en su formación inicial y que le seguirá a lo largo de su práctica profesional. Siendo entonces un proceso permanente de aprendizaje que irá abonando a la persona y al profesional, es decir, a lo largo de su vida el docente adquirirá herramientas que le permitan una constante evolución y adaptación acorde a su propio desarrollo. Todo lo anterior enfocado a la constante mejora de la práctica donde el proceso educativo se convierta en un «traje a la medida» de los actores que en él intervienen. Como puntualizan Zabalza y Zabalza (2012) «la formación es el gran recurso para la mejora de los procesos educativos». En la medida que se revisen y mejoren los planes formativos de los docentes con la finalidad de que abonen a su crecimiento personal y profesional nos acercaremos a los objetivos de educación de calidad que tanto se

anhelan. Por lo tanto, se espera que el lector pueda, dentro de su ámbito de acción, abonar y «apostar» a la formación docente.

Se puede afirmar entonces, que se debe reflexionar acerca de la formación que están teniendo los docentes (inicial o continua) que les permita desarrollar sus competencias socioemocionales y que a su vez aporten a la construcción de una identidad docente sujeta al contexto. Logrando lo que Zabalza y Zabalza (2012) plantean como un compromiso con su aprendizaje (conocimientos), con la cultura profesional, con los estudiantes (tacto pedagógico), con sus pares (trabajo en equipo) y con la comunidad (compromiso social).

El ejercicio de la tarea educativa que descansa sobre los docentes es una tarea colectiva; aunque la acción que el maestro ejerce es de forma individual en sus alumnos los efectos que se tienen se traducen en acciones colectivas que realiza el equipo docente en su conjunto. Esta socialización entre colegas deriva en la construcción de la cultura docente pues a través del contacto e interacción con los pares se aprenden las herramientas de la profesión. Es una tarea social que se construye desde la socialización.

Ser maestro debe ser el trabajo más importante del siglo XXI si se piensa en una transformación social, ya que es una de las profesiones más importantes en la actualidad que exige no solamente un amplio conocimiento del desarrollo y aprendizaje de las personas así como una profundidad del campo disciplinar que se atienda sino también un alto sentido de ética y manejo emocional que permita un sano acompañamiento a los alumnos y aporte en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje entre los actores educativos. Debemos apostar a la formación de docentes para un verdadero cambio social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Traducción por Óscar Barberá. Publicaciones de la Universidad de Valencia, 11-16.

Bandura, A.; Pajares, F. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente.* Narcea Ediciones.

Beck, U. (1997). La reinvención de la política: hacia una teórica de la modernización reflexiva. (Beck, U., Giddens, A. & Lash, S.) Modernización Reflexiva (pp. 13-74) Alianza Editorial.

Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Brackett, M. (2019). *Permission to feel*. New York: Celadon Books, Macmillan.

Cabello González, R., Ruiz Aranda, D. & Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.

Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.

Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas.
Revista Iberoamericana de Educación. 49 (pp. 135-161).
Fernández Berrocal, P., Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193 - 204.
Knight, P. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. Narcea Ediciones.
Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Paidós.
Loveless, A. & Williamson, B. (2017). Nuevas identidades en la Era Digital. (Cap. 2 y 3) (pp. 37-78). Narcea.
Marchesi Ullastres, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
Sacristán, J. G. (1999). ¿Quién fracasa cuando fracaso escolar? Recuperado de: **(http:// www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf ISSN, 2393)**.
Villalobos, G. & Pedroza R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. Tiempo de Educar 10 (20) (pp. 273-306). Universidad Autónoma del Estado de México.
Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). Profesores(as) y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Narcea Ediciones.

INTELIGENCIA SENSIBLE: UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

Luis Manuel Martínez Domínguez
Leticia Porto Pedrosa
Universidad Rey Juan Carlos, España

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de Inteligencia Sensible (IS) que se presenta en este estudio cuenta con un gran interés pedagógico porque resulta comprensivo y respetuoso con la originalidad de cada sujeto. Además, atiende de forma plena su potencial de desarrollo (PD), considerando al sujeto como unidad antropológica en la que se distinguen tres dimensiones simultáneas e inseparables: cuerpo, mente y apertura (o espíritu, como término más clásico) (Martínez Domínguez, 2019).

La IS es "inteligencia" porque es capacidad del sujeto para aprender de la experiencia, resolver problemas y utilizar el conocimiento para adaptarse a nuevas situaciones. Y es "sensible" porque es capacidad del sujeto para recibir y expresar representaciones, al ser afectado y afectar al objeto (Pluess et al., 2017; Torres, 2013). Se sitúa en el espacio y el tiempo el caos de impresiones y expresiones que vivencia el sujeto con el nombre de fenómeno, si tomamos en consideración algunas de las teorías clásicas en la filosofía de Kant (1787).

Esta inteligencia atiende de forma plena el PD del sujeto, que se compone de tres factores entrelazados: el "primer factor" que supone la dotación del sujeto, expresada y afectada por la interacción ambiental, que es el "segundo factor", que tenderá a plenificarse desde el "tercer factor", que es la conciencia del sujeto como autodeterminación de la dirección, el grado y la distancia del crecimiento de sí mismo (Dabrowski, 1972).

En este artículo se otorga unidad a los avances que se vienen realizando desde diversidad de enfoques: Inteligencias Múltiples (IM), Inteligencia Emocional (IE), Análisis Factorial de la Inteligencia (AFI), Sensibilidad en el Procesamiento de las Sensaciones (SPS), Modelo de Temperamentos (MT), Habilidades de Pensamiento (HP), Teoría de la Desintegración Positiva (TDP), Neurodiversidad (ND), Psicología Humanista (PH), Psicología Positiva (PP), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Método Montessori (MM), Educación Personalizada (EP), Disciplina Positiva (DP), integración educativa de TIC, Educación Lenta (EL), Educación Basado en Competencias (EBC), Educación del Carácter (EC), Educación para el Desarrollo

Sostenible (EDS), Educación Sensible (ES) y Evaluación Basado en Evidencias (EBA), entre otros.

Los científicos e investigadores llevan décadas estudiando sobre la inteligencia (Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Eysenck, 1939; Cattell, 1941, 1963, 1971; Sternberg, 1985; Aron, E.N. y Aron, A., 1997; Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996, 2007, 2010; Bisquerra, 2003, 2006; Murphy, 2006; Byrne et al., 2009; Taylor et al., 2010; Gardner, 2011; Robinson, 2014; Haier, 2016; Pluess et al., 2017; etc.) y cómo aplicar esos avances a la educación. Sin embargo, a pesar de todos estos trabajos científicos, todavía cabe decir algo nuevo sobre la inteligencia que facilite la atención de necesidades educativas singulares de forma más ágil y efectiva. Se trata de hacerlo sin "etiquetar" y, a la vez, proporcionando un autoconocimiento profundo al sujeto que le ayude a caer en la cuenta de su PD y se vea motivado a actualizarlo, en conciencia.

La IS supone un encuentro con la totalidad del PD, desde donde el sujeto puede caer en la cuenta de sus limitaciones, aceptándolas, con humildad y esperanza, pero apreciando que también pueden ser una oportunidad de crecimiento. Desde la IS se reconoce el valor de don que tienen los sujetos pero a la vez, se reconoce el problema que supone la gestión de esos talentos y las limitaciones del sujeto en su entorno.

El objetivo general de este estudio es presentar la IS como dimensión personal que puede ser medida y desarrollada desde una educación adecuada, que también se reconoce como Educación Sensible (ES). Se tratará de mostrar que la noción de IS enriquece y se ve enriquecida por el resto de las nociones de inteligencia, con vistas a la ES, por lo que está justificada su consideración como concepto útil para la psicopedagogía y la socioeducación. Para esto se abordarán los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los elementos comunes y las diferencias entre los conceptos de inteligencia existentes.
- Estudiar el valor diferencial que supone la IS en el sujeto.
- Categorizar los componentes esenciales de la IS.
- Analizar cómo la IS podría contribuir hacia un cambio de enfoque hacia la atención a la diversidad.

Para alcanzar estos objetivos, se seguirá un método comparativo que se aplica a un estudio cualitativo de las teorías de la inteligencia. Se analizarán las alternativas actuales sobre inteligencia aplicadas a la educación, valorando las fortalezas y debilidades de cada planteamiento. Así mismo, siguiendo un enfoque descriptivo, se presenta el concepto de IS, y aplicando unos criterios de categorización se determinan los factores que deben tenerse presentes al hacer referencia a la IS.

2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA COMO GÉNESIS DE IE

A finales de 1800, Galton utilizaba pruebas de discriminación sensorial para medir la capacidad intelectual de las personas. De tal modo que no puede decirse que la IS sea propiamente una innovación, sino una evolución en función de los avances de la ciencia. Toda la información se utiliza a través de los sentidos y de la calidad de nuestros procesos mentales dependerá en cierta medida, de la sensibilidad del procesamiento sensorial (Aron, 1992).

Las primitivas pruebas basadas en lo sensorial no discriminaban las diferencias de "inteligencia" en los sujetos, y con la introducción de la educación universal en Francia, se vieron en la necesidad de diseñar unas pruebas que resolvieran un problema práctico: identificar a los estudiantes que tenían dificultades de aprendizaje. Binet sería quien desarrollase unas pruebas diagnósticas psicopedagógicas con las que tener un criterio para procurar una escolarización lo más universal y efectiva posible, mientras que Spearman siguió desarrollando el soporte teórico (citado en Fogarty, 2008).

A partir de ese momento, las pruebas de inteligencia dejaron de considerar la capacidad sensorial para centrarse en otros factores cognitivos que se conocieron como factor "g", a partir del cual se puede obtener un CI sobre lo que se centró el debate científico en las décadas posteriores. Por un lado, están los investigadores partidarios de los presupuestos de Spearman (1927) sobre la existencia un factor general como energía mental de la que depende en cierta medida, el rendimiento en todas las pruebas cognitivas. Por otro lado, los seguidores de Thompson, quien argumentó que el factor "g" se componía de unidades independientes en la mente, explicando que las diferencias en inteligencia se deben al número de conexiones o unidades de inteligencia que poseen (citado en Brody, 1992).

Desde el punto de vista de la medición, Thurstone (1938) desarrolló una técnica conocida como análisis factorial que redujo un gran conjunto de variables a un número limitado de dimensiones con las que medir "g". Esta técnica revolucionó la aplicabilidad de la métrica de la inteligencia a la educación, reduciendo los tiempos en el proceso de evaluación de manera significativa (Fogarty, 2008).

Por su parte, Eysenck (1939) y Cattell (1941, 1963) conciliaron la teoría de Spearman (1927) y la de Thurstone (1938), mostrando la existencia de una estructura jerárquica de habilidad que se unían en el factor "g". Estos modelos jerárquicos fueron muy influyentes en la educación hasta la década de los 70 (Carroll, 1993). Partiendo de "g" como factor cognitivo, Sternberg (1979), introduce la dimensión metacognitiva como un componente de la inteligencia, lo que supone una apertura de la inteligencia, más allá de lo meramente cognitivo. En esta línea, Detterman (1982) termina por separar la identificación de "g" con inteligencia, identificando este factor con lo que hoy se conoce como funciones ejecutivas.

Guilford (1950) rechazó la opinión de que la inteligencia podría caracterizarse por un único parámetro numérico como factor "g". Su trabajo lo llevó a investigar pruebas

de CI y mostró que éstas no medían la creatividad. Argumentó que la inteligencia consiste en numerosas habilidades intelectuales. Y, este autor, años después (1980), llegó a 180 factores operativos independientes en la inteligencia, avanzando hacia un concepto más holístico de la inteligencia.

En la década de los años 80, se rechazó la idea de que existe una habilidad general que actúa como una especie de "superhabilidad". Gardner (2011), en su teoría de IM las define como un conjunto de habilidades para resolver problemas en un dominio dado.

Sternberg (1985), en su línea de apertura del concepto de inteligencia, propuso tres aspectos fundamentales de la inteligencia humana: analítica, creativa y práctica. Y trató de comprobar la baja correlación entre pruebas de inteligencia basadas en "g" y la creatividad. Aunque un desempeño medio o superior al promedio en la función ejecutiva es necesario pero no suficiente para que surja la creatividad (citado en Anastasi y Urbina, 1997).

Entre las tendencias modernas en el estudio de la inteligencia se pueden destacar tres: los estudios en neurociencia, las investigaciones que analizan la relación entre inteligencia y personalidad, y las investigaciones que cruzan los campos de la psicología cognitiva y las diferencias individuales (Fogarty, 2008).

El desafío de la neurociencia es identificar los procesos cerebrales necesarios para la inteligencia y para ello se basan en la genética, el ADN y las imágenes de conectividad y funciones cerebrales. Con el descubrimiento de este ámbito de conocimiento, se proporcionan nuevas informaciones que confirman o desmienten suposiciones, y abren nuevas posibilidades (Haier, 2016). Según este autor, desde la neurociencia se explica que existe una base neurobiológica de la inteligencia, incluso cuando hay influencias ambientales en esos mecanismos y, al mismo tiempo, se reconoce, que los genes no funcionan en el vacío; se expresan y funcionan en un entorno.

A raíz de la relación de inteligencia con personalidad se comenzó a desarrollar en la década de los 90, el concepto de IE (Salovey y Mayer, 1990), que alcanzaría gran popularidad con la divulgación de Goleman (1996), quien siguió planteando nuevas inteligencias en relación con la personalidad: inteligencia social (Goleman, 2007) e inteligencia ecológica (Goleman, 2010). Este autor mostró que el modelo de CI no podía explicar cómo sujetos parecían tener un don para adaptarse y disfrutar de la vida al margen de su CI (1996). Así mismo, estudios muestran que los sujetos con más CI, probablemente no serán los más prósperos en la vida. También está demostrado que existen personas con menos CI que resisten mejor a situaciones difíciles de la vida que otras con mayor CI.

Entre los rasgos que vinculan la personalidad y la inteligencia, suelen encontrarse correlación entre inteligencia y neuroticismo, apertura a la experiencia, y según el estudio se considera también cierta correlación con la amabilidad o la actividad (Chamorro-Premuzic, Moutafi y Furnham, 2005; Moutafi, Furnham y Crump, 2003).

En cuanto a los campos de la psicología cognitiva y las diferencias individuales, se pueden destacar los estudios de Gagné (2004). Este autor se refiere al concepto de

"talento" como una actualización del factor "g", al que se refiere directamente como "dotación". Todo talento requiere necesariamente de educación, considerando que, sin educación, no hay talento. A medida que el estudio de la inteligencia va evolucionando, su concepto va más allá de la capacidad cognitiva. Este autor sostiene el concepto de "inteligencia personal" con una vertiente intelectual, creativa, socioafectiva, habilidades interpersonales y capacidad de reflexionar. Gardner (2011) se referirá al potencial lingüístico, lógico-matemático, musical, espacial, cinestésico, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Más allá del CI, se sigue hablando de personas con altas capacidades pensando más en la cognición, y no tanto en emoción u otras dotaciones. Esto hace que los sujetos con alta dotación (no estrictamente intelectual), se consideren más que un don como "un regalo envenenado" (Dabrowski, 1964). Este psiquiatra polaco observó entre la década de los 40 y los 70 que existía un desarrollo de la personalidad que llevaba a los sujetos a vivir con mayor intensidad, alta sensibilidad y sobreexcitabilidad. Posteriormente, encontró más casos de sujetos con este grado de excitabilidad con personas altamente capacitadas que en la población promedio. Aunque no todas las personas altamente capacitadas intelectualmente tienen sobreexcitabilidad (Lind, 2001).

Las personas con sobreexcitabilidad, vivencias intensas y alta sensibilidad pueden no asumir su dotación como "alta capacidad" y su entorno puede no reconocer el valor diferencial de sus rasgos, sintetizados por Aron (1997) como: gran capacidad para captar matices y detalles del entorno, sobreabundancia de información sensorial que puede producir saturación física o emocional, pensamiento profundo con tendencia a la reflexión y alta emocionalidad y empatía.

Para medir esta dotación, no existe una métrica objetiva y se suele acudir a cuestionarios de respuesta de ítems (Aron, E.N. y Aron, A., 1997; Falk et al., 1999). Así mismo, esta dotación no tiene por qué correlacionar con un alto rendimiento escolar o un desempeño elevado en la función ejecutiva. Esto hace más invisible el potencial individual del sujeto. Por otro lado, los sistemas educativos no se encuentran familiarizados con esta dotación que presentan, en torno al 15% de sus estudiantes (Aron, E.N. y Aron, A., 1997).

En los últimos años, entre los científicos de la educación, ha aumentado el interés por las necesidades educativas categorizadas como sujetos con alta sensibilidad, altamente empáticos, con alta dotación emocional, introvertidos, intensos, creativos, divergentes, socialmente responsables… Y estos rasgos han sido, no sólo vinculados al rendimiento escolar, sino al bienestar del estudiante. En muchos casos, estos rasgos no han sido detectados como indicios de una dotación positiva, sino más bien se han venido vinculando con cierta vulnerabilidad personal o trastornos al asociarse con baja autoestima, ansiedad, depresión, retraimiento, agotamiento, problemas atención, trastornos en la función ejecutiva… Rasgos que padres y docentes asociaban más con la idea de "trastorno" que con la de "inteligencia".

3. LA INTELIGENCIA FRENTE A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los estudios genéticos sugieren que los genes que el sujeto hereda de sus padres tienen una fuerte influencia en su rendimiento en la escuela (Byrne et al., 2009). Otros estudios muestran que en la medida que los niños cambian de mentalidad o algo significativo de su entorno cambia, como puede ser la influencia de un buen docente, el rendimiento puede mejorar, y a la inversa (Taylor et al., 2010).

De hecho, los sistemas educativos en el mundo han perdido el interés por el CI como indicador de calidad para centrarse en el desarrollo de competencias. Sólo se considera cuando se observan indicios de un bajo o alto CI que pudiera estar dificultando el progreso escolar del estudiante o que su progreso o bienestar subjetivo podría verse mejorado mediante cambios en la atención educativa.

Por otro lado, planteamientos como las IM (Gardner, 2011) han cambiado la visión en la atención a la diversidad, pasando de una mentalidad fija a una de crecimiento. Y, en lugar de poner el foco en los problemas lo han puesto en las fortalezas, desestimando las evaluaciones cuantitativas, que permiten identificar a las personas que son altamente capacitadas, y ahora también, con el concepto de IS, altamente sensibles. Estas personas a menudo tienen malas experiencias con relación al rendimiento escolar o el bienestar subjetivo y está demostrado que el autoconocimiento de la realidad de sí mismo supone una mejora (Aron, E.N. y Aron, A., 1997; Dabrowski, 1972).

De todo lo expuesto hasta ahora, se podría decir que la IS no se contrapone a los conceptos previos, sino que toma lo que aporta la evaluación cuantitativa del CI en combinación con la evaluación cualitativa de las IM, IE, etc., y ofrece un marco más amplio de desarrollo en el que se cuenta además, con otros elementos esenciales para propiciar la mentalidad de crecimiento: la sensibilidad y el temperamento.

4. LIMITACIONES DE LOS CONCEPTOS DE INTELIGENCIA ACTUALES

Con este análisis crítico, se quiere deja ver el espacio que puede ocupar la IS como propuesta unificadora y superadora, logrando que el factor “g” sea considerado uno de los factores cuantificables que habitan la inteligencia humana como potencial de desarrollo del sujeto, que en sí misma se abre más allá de dicho factor.

4.1. Críticas a los modelos reduccionistas del CI

La concepción del CI sigue teniendo aceptación por su aporte psicométrico, aportando datos objetivos a partir de pruebas confiables y con rigor científico. Pero por sus sesgos etnocéntricos, estas pruebas no son válidas para discriminar inteligencias a pequeña escala, por lo que no resulta recomendable su uso como diagnóstico educativo sino como dato de interés clínico.

Otra limitación generalizada es el etiquetado de los sujetos. Las pruebas de CI aportan un valor numérico que alimenta estereotipos de dotación y estigmas académicos, lo que podría dañar el futuro de los sujetos.

Otra de las críticas es la cuestión de si los puntajes de las pruebas se pueden mejorar a lo largo de la vida, que dependerá de los casos, según una conjunción de variables, lo que limita su interés como herramienta educativa. Existe el peligro de que al hacer depender la inteligencia del factor cognitivo y neurobiológico se anime a pensar en la inteligencia como algo inmutable, salvo que la neurociencia logre producir cambios en las conexiones sinápticas y procesos neurológicos (Haier, 2016).

Por otro lado, la inteligencia como mero factor "g", es un reduccionismo del PD y desde una perspectiva educativa, no tiene sentido encerrar el aprendizaje formal en lo cognitivo.

Dentro de la perspectiva reduccionista se encuentra el enfoque basado en medir el CI mediante análisis factorial, que ha sido desarrollado por múltiples autores y todavía tiene mucha aceptación en el ámbito psicopedagógico. En síntesis, se parte de la idea de que todos los aspectos están relacionados entre sí y se correlacionan de forma positiva entre muchos aspectos diferentes de la inteligencia (Cattell, 1971), lo que podría entenderse que todas son partes subyacen de una misma inteligencia general.

Lo interesante de este planteamiento es que utiliza mediciones objetivas y cuantificables con rigor científico, que puede aplicarse a un número elevado de sujetos en poco tiempo. Una limitación de este modelo es que su análisis se basa en la estadística a gran escala, lo que desestima la originalidad del sujeto. Además, al reducir diversidad de talentos en una sola "inteligencia general", las aportaciones para la concreción educativa son muy limitadas y estandarizadas.

4.2. Críticas a los modelos holísticos de la inteligencia

Entre los modelos holísticos más simples podría estar el de Sternberg (1985), quien parte del presupuesto de que la inteligencia es una cualidad general pero que podría dividirse en tres habilidades principales: analítica, creativa y práctica. Al considerar la cuestión práctica se tiene en cuenta la variación cultural a la hora de valorar la inteligencia, lo que resulta menos etnocéntrico que los modelos de CI. Una de las limitaciones de este modelo es la falta de discriminación en sus indicadores, donde casi cualquier cosa podría resultar inteligente. Así mismo, la teoría de Sternberg (1979, 1985, 2017) se queda en una dimensión descriptiva de los componentes de la inteligencia sin ayudar a los educadores a comprender las estructuras y procesos, para saber cómo se podría contribuir en su desarrollo.

El modelo de Gardner (2011) es uno de los más claros ejemplos de holismo en la noción de inteligencia, diferenciando entre tipos de inteligencia, hasta el punto de no verlas en relación unas con otras, de forma necesaria. Considerando las IM, se puede ser muy bueno en una habilidad a la vez que se puede ser muy limitado en las otras inteligencias.

Gardner, como Sternberg, también incide en que la inteligencia se define dentro del contexto cultural, por lo que, lo que es inteligente para una cultura, puede no serlo para otra. Aparentemente, se puede decir que el modelo tiene validez. Tampoco es un modelo con sesgo etnocéntrico, pues no está ligado a una cultura determinada. Multitud de experiencias en todo el mundo, muestran que se trata de un modelo con un alto grado de aplicabilidad a la educación. Pero si es un modelo válido y útil, ¿por qué no termina de generalizarse en la educación?

Si bien existen evidencias aparentes de las IM, no hay tantas evidencias científicas que avalen la idea de inteligencias totalmente separadas. Lo que las evidencias sugieren, es que los diferentes tipos de inteligencia están relacionados entre sí y es en base a esas evidencias dónde sigue teniendo aceptación el análisis factorial. No resulta obvio por qué debería haber ocho o nueve categorías o por qué deberían ser las que eligió Gardner y no otras.

Otro modelo holístico es el de la IE. Existen evidencias indirectas de que las habilidades fomentadas por la IE pueden ser útiles, como en el caso de los beneficios de la resiliencia. Una de las limitaciones sería poder afirmar si la IE es realmente "inteligencia", o realmente son habilidades o competencias.

Algunas críticas comunes a estos modelos son que no se centran en una "inteligencia" como tal sino que aluden a un conjunto de habilidades, lo que le hace amigable con la educación, pero le aleja de la validez predictiva y diagnóstica. A pesar de las limitaciones que muestra Goleman (1996) sobre el poder predictivo del CI, estadísticamente, el CI sigue siendo mayor predictor del éxito futuro de los sujetos que la IE, que todavía no ha sido capaz de mostrar relación con el éxito académico y laboral (Murphy, 2006).

5. LIMITACIONES DE LAS CONCEPCIONES EDUCATIVAS QUE PRESCINDEN DE LA INTELIGENCIA

Con la crisis económica de los años 70 en Estados Unidos, se cuestiona el planteamiento educativo que tenía como referente el CI. El hecho era que muchos adolescentes terminaban la educación obligatoria ofreciendo buenos resultados en las pruebas de CI, pero con poca capacidad para enfrentarse con el mundo laboral.

Ante esta situación, se plantean las pruebas de competencia como alternativa, con las que se podría medir el desempeño directo en las tareas requeridas en la vida laboral (McClelland, 1973). El factor "g" dejó de verse interesante para la escuela en donde se comenzaría a hablar más de habilidades y talentos, que responden mejor a la educación y se puede apreciar a corto plazo y de forma directa, como mejoran los sujetos su desempeño en las tareas requeridas para afrontar los problemas cotidianos y adaptarse a la vida real (Sternberg, 2017).

Uno de los problemas que podrían darse si se aplica de modo reduccionista no sería desinteresarse por la inteligencia de los sujetos, sino desinteresarse por los sujetos en sí. Al dejar de considerar el PD de cada sujeto, el referente no será el propio sujeto

que se autoconfigura en orden a su conciencia sino en orden a los intereses del mercado o las políticas del momento.

6. DESCRIPCIÓN DE LA IS Y APORTE A LA EDUCACIÓN

La teoría de la IS es una concepción de la inteligencia abierta y humanista basada en la conciencia individual. Cada sujeto, estará en disposición de actuar con competencia de forma intencional a partir de la propia visión, la voz interior, la vocación, el talento personal, el elemento (Robinson, 2014) o como quiera interpretarse.

La IS se identifica con la dotación del sujeto (que no es solo el CI, sino también la sensibilidad y el temperamento) que, en interacción con el medio y porque así lo quiere en conciencia, se autoconfigura como sí mismo. Por tanto, tiene en cuenta los tres factores del PD (Dabrowski, 1972).

Según Martínez Domínguez (2020), existen muchos desarrollos inteligentes y todos pueden ser plausibles, pero dentro de todos los desarrollos posibles que permite la plasticidad cerebral, la IS mueve al sujeto a un desarrollo pleno de todas sus dimensiones como persona, de forma amigable con el desarrollo de las otras personas y el mundo. No existe una forma de IS mejor que otra, sino que la mejor IS para cada sujeto es la propia, educada.

La IS supone una ampliación y enriquecimiento fundamental del concepto de inteligencia humana, que aprovecha los aportes de la concepción holística de la inteligencia y a la vez, los de la concepción reduccionista. Desde la IS interesan tanto la estandarización y la medición objetiva como la originalidad, los talentos singulares y la valoración de lo subjetivo. No es la suma de las teorías de la inteligencia, de la sensibilidad o del temperamento, sino que la integración de estos tres componentes ofrece una nueva teoría con una apertura mayor.

En cuanto objetiva, la IS puede recibir todas las críticas que se hacen a las teorías reduccionistas y en cuanto subjetiva, puede recibir las críticas de las holísticas. Así, podría verse como la teoría más criticable de todas, sin embargo, es una teoría cooperativa de la inteligencia y gracias a su faceta reduccionista se superan las críticas holísticas, y gracias a su dimensión holística se superan las reduccionistas.

En su faceta holística, la IS integra la inteligencia y la personalidad en interacción con los otros sujetos en el ambiente, donde habitan y conviven con lo que se puede aprender. En su faceta reduccionista es cuantificable y estandarizable en algunas de sus manifestaciones.

La IS es del “yo” pero solo se desarrolla en el “nosotros”; no es individual, como tampoco es colectiva; es personal, individual y relacional a la vez. Esta concepción personalista de la inteligencia supera las concepciones del individualismo psicopedagógico y las del colectivismo socioeducativo, situándose en la posibilidad de armonizarlas.

La IS no es algo exclusivamente mental, sino también corporal y apertural (espiritual). En cuanto "inteligencia" está gestionada en la mente del sujeto y, en cuanto "sensible", integra la sensibilidad del cuerpo, de la mente y de la apertura. Por lo tanto, es finita por la individualidad cuerpo-mente, pero infinita en su apertura. Así, puede ser mensurable en su finitud, pero inmensurable en su infinidad. Posibilita vivir en unidad con el todo y a la vez, permite marcar la diferencia: habitar el mundo con la propia marca personal (carácter), la propia autenticidad de uno mismo, que con la educación podrá llegar hasta la mejor versión de sí mismo.

7. CATEGORÍAS OPERATIVAS PARA TRABAJAR CON LA IS

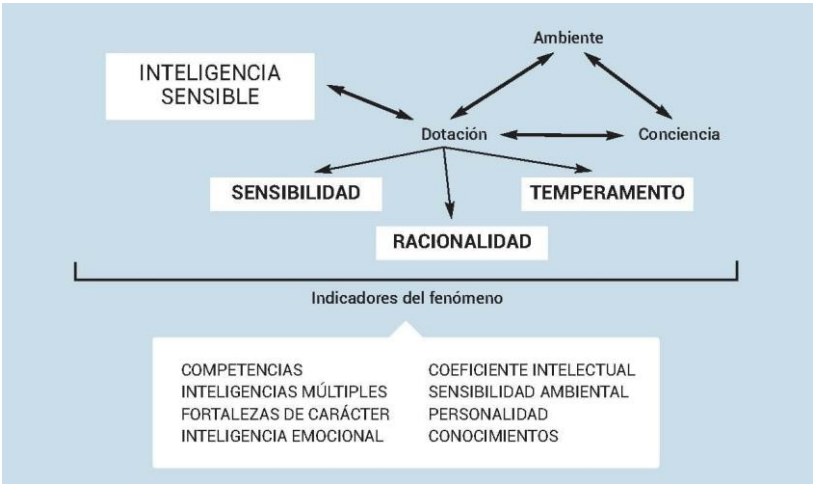
Para crear un sistema de categorías específico de la IS, se consideran dos vías simultáneamente. Por un lado, se atiende a las categorías consolidadas dentro los modelos teóricos explicativos de la inteligencia y factores adyacentes, que ya se aplican en educación. Por otro lado, se consideran estudios sistemáticos alternativos, que todavía no tienen presencia consolidada en la educación, pero resultan complementarios y ayudan a la clarificación de los conceptos en términos observables.

Las categorías que se otorgan a la IS tienen como criterio de selección, las siguientes:

- Son compatibles con las categorías de las diversas teorías precedentes, que trata de armonizar y de las que trata de nutrirse científicamente.
- Son asumibles por todas las culturas y cosmovisiones.
- Tienen entidad en sí mismas y no como medio para explicar la IS.
- Son reconocibles mediante evidencias por las que pueden ser valoradas.
- El sistema de categorías responde al requisito de exhaustividad y mutua exclusividad.
- Exhaustivo porque entre todas las categorías se abarca todas las manifestaciones de la IS que puedan aparecer en la situación de medición.
- Se aplica la mutua exclusividad a las categorías de la IS porque están definidas sin ambigüedades, de manera que cada evidencia sólo pueda asignarse un valor de la categoría en cada dimensión de análisis.
- La realidad que representa la categoría como fenómeno, puede mejorarse.

Las categorías son identificables en todos los sujetos, independientemente de la forma de ser de su IS.

Figura 1. Componentes de la IS y teorías con las que se podría encontrar equivalencia



Elaboración propia.

Así, según la figura 1, las categorías esenciales que se identifican son la sensibilidad, la racionalidad y el temperamento como componentes de la dotación personal, en función del ambiente y la conciencia, en cuanto autodeterminación para la realización de sí mismo. Ambiente y conciencia que también están influenciados mutuamente, a la vez que influyen y son influidas por la dotación del sujeto. Simultáneamente, la sensibilidad, la capacidad y el carácter se influyen entre sí recíprocamente. La IS es del sujeto, pero, así como éste no puede aislarse de su medio ni de su relación con los demás, la IS no puede ser medida de forma separada.

La categoría "sensibilidad" se corresponde con el concepto de "sensibilidad del procesamiento sensorial" (SPS) de Aron (1997), la "sensibilidad ambiental" de Pluess et al. (2017) o la "excitabilidad" de Dabrowski (1964). Desde la filosofía se puede equiparar a lo que Kant (1787) llama "intuición sensible", como conocimiento referido a un objeto que afecta al sujeto que lo representa por la sensibilidad como sensación del fenómeno, que es el objeto dado en cuanto recibido por el sujeto (Torres, 2013).

Con "racionalidad", se hace referencia al factor "g" y se corresponde con la capacidad intelectual del sujeto. Y, sobre el "temperamento", se considera un continente psicológico que responde a la teoría del temperamento de Rothbart (2007) y un contenido, que responde a las fortalezas y virtudes de la psicología positiva (Seligman y Peterson, 2004).

El sujeto así dotado, se desenvuelve, impactando e impactado en el "Ambiente", que es lo Otro, todo aquello que no es el sujeto, pero le envuelve. Y la "Conciencia", que se identifica con el "Tercer Factor" de Dabrowski (1972), que es

autodeterminación que mueve al sujeto a la autorrealización de sí mismo, más allá de sí mismo (Martínez Domínguez, 2020).

8. MEDICIÓN DE LAS CATEGORÍAS OPERATIVAS DE LA IS

La medición de la IS es análoga a la valoración de la sangre; se puede juzgar el estado de los vasos sanguíneos y se puede analizar si los componentes de la sangre, y sus proporciones, son saludables o pueden ser indicadores de algún problema. Si bien, existe una constante en el sistema circulatorio de un mismo sujeto, sus rasgos y estado pueden ser mejores o peores en cada momento.

La IS es un continente de sensibilidad, racionalidad y temperamento que en cada momento tiene un contenido que son percepciones, intuiciones, emociones, pensamientos y comportamientos que cristalizan como hábitos. Es decir, esas habituaciones, costumbres y apropiaciones, que influyen en el estado de forma del continente. De modo que se pueda considerar funcional o disfuncional o maduro o inmaduro, pues la madurez implica una funcionalidad orgánica dentro del "nosotros". (Künkel, 1940; Martínez Domínguez, 2020). Por tanto, desde un punto de vista educativo, el objetivo no es aumentar la IS, sino que la IS madure o sea funcional. Entre los indicadores esenciales que se consideran para la valoración de la IS son los siguientes:

Índice de sensibilidad. Según los estudios más recientes, un 25-35% de los sujetos cuentan con una sensibilidad por encima de la media. Media que la forma un grupo del 41-47%, y un grupo de 20-35% disponen de una sensibilidad inferior a la media (Pluess et al., 2017). Dentro de la sensibilidad, se podrían diferenciar diferentes tipos. Según la antropología de partida, podría ser sensibilidad corporal, mental y apertural.

CI. No existe un instrumento que permita medir la capacidad de forma íntegra, pero se puede realizar un análisis factorial orientativo.

Rasgos de temperamento. Los rasgos de carácter se siguen de las evaluaciones de la estructura del temperamento (Rothbart, 2007) y el desarrollo de fortalezas y virtudes (Seligman y Peterson, 2004).

Estado de conciencia. Es una categoría compleja para valorar de forma cuantitativa, pero se puede considerar un estado de madurez o funcionalidad o estados de inmadurez o disfuncionalidad interior. Estos estados interiores, se pueden identificar como: autoconcepto, autoestima, identidad, autoconfianza o seguridad, autoeficacia y prestaciones. Como dinamismo, se encuentra en un flujo constante, si bien existe una tendencia que puede valorarse en grado de madurez personal.

Estado del ambiente. Puede valorarse en grado de inclusión o exclusión y se puede medir el grado de aceptación, aprecio, pertenencia, confianza, oportunidades de desarrollo autónomo y oportunidades de contribuir (Martínez Domínguez, 2020).

Con la IS como referente, el objetivo educativo no es alcanzar el máximo de competencias, sino las competencias convenientes con el dominio suficiente para

realizarse de forma plena, en un nosotros-maduro, a través del liderazgo emocional (Villa, 2019). En este sentido, no hay un carácter, una sensibilidad o una capacidad buena o mala en sí, sino que serán buenos o malos estos factores, en la medida que se ponen al servicio o no, de la conciencia y se vivencian con madurez o inmadurez, con funcionalidad o disfuncionalidad en el ambiente.

9. CONCLUSIONES

La noción de IS, tal y como se ha tratado de mostrar en este artículo, supone una referencia en la educación para atender mejor a la originalidad de cada sujeto, que aprende en un nosotros dentro de un entorno. Y la discusión abierta y el debate sobre esta reconceptualización de la inteligencia al servicio de la educación se encuentran en cada una de estas páginas. Desde la IS se puede atender a las necesidades educativas peculiares de cada sujeto sin acudir a etiquetas o diagnósticos clínicos, facilitando la toma de conciencia de sí mismo y su valor en la vida, intensificándose la motivación para la desplegar el propio potencial de desarrollo con mentalidad de crecimiento.

La realidad que abarca la IS acoge la diversidad de concepciones de la inteligencia y de la educación, se beneficia de los avances de las demás teorías y puede ofrecer un marco amplio del que estas teorías también se pueden beneficiar en su desarrollo.

Con la IS la diversidad deja de verse como problema para ser vista como oportunidad para los sujetos. No se niega que ciertos rasgos puedan ocasionar dificultad en aprendizaje específicos, pero la visión amplia de la IS permite apreciar dimensiones en las que, esos rasgos resultan un don que bien gestionado, supondrán una ventaja para la persona.

Se puede apreciar una continuidad entre la tradición psicopedagógica y las nuevas tendencias de la neurociencia aplicada a la educación, que podrán enriquecerse mutuamente a través de una correcta gestión. En definitiva, este artículo ha mostrado los elementos comunes y las diferencias entre los conceptos de inteligencia existentes, presentando el valor diferencial que supone la IS. Se concluye afirmando que la IS supone una categoría interesante en la investigación educativa que puede ser medida tomando en cuenta sus componentes esenciales: sensibilidad, racionalidad y temperamento.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anastasi, A. y Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th Ed.). Prentice-Hall.

Aron, E. N. y Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345. **(https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345)**.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
Brody, N. (1992). *Intelligence*, 2nd Ed. Academic Press.
Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Samuelsson, S., Corley, R., Willcutt, E. G.,Wadsworth, S., Defries, J.C. (2009). Genetic and Environmental Influences on Aspects of Literacy and Language in Early Childhood: Continuity and Change from Preschool to Grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, 22(3), 219-236. **(https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.09.003)**.
Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. University Press.
Cattell, R.B. (1941). Some theoretical issues in adult intelligence testing. *Psychological Bulletin*, 38, 592.
Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54(1), 1-22. **(https://doi.org/10.1037/h0046743)**.
Cattell, R.B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Houghton Mifflin.
Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., y Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1517-1528. **(https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.018)**.
Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Maurice Bassett.
Dabrowski, K. (1972). Psychoneurosis is Not An Illness. *Gryf Publications*, 289-306.
Detterman, D.K. (1982). Does 'g' exist? *Intelligence*, 6, 99-108. **(https://doi.org/10.1016/0160-2896(82)90008-3)**.
Eysenck, H.J. (1939). Primary mental abilities. *British Journal of Educational* Psychology, 9, 260-265. **(https://doi.org/10.1080/00221309.1971.9711309)**.
Falk, R.F., Lind, S., Miller, N.B., Piechowski, M.M., y Silverman, L.K. (1999). *The overexcitability questionnaire-two (OEQII): Manual, scoring system, and questionnaire*. Institute for the Study of Advanced Development.
Fogarty, G.J. (2008). Intelligence: theories and issues. *Adult educational Psychology*, pp. 181-208. **(https://doi.org/10.1163/9789087905552_009)**.
Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147. **(https://doi.org/10.1080/1359813042000314682)**.
Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. Random house.
Goleman, D. (2010). *Ecological intelligence: The hidden impacts of what we buy*. Crown Business.
Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. **(https://doi.org/10.1037/h0063487)**.
Guilford, J.P. (1980). Cognitive styles: What are they? *Educational and psychological Measurement*, 40(3), 715-735. **(https://doi.org/10.1177/001316448004000315)**.
Haier, R.J. (2016). *The neuroscience of intelligence*. Cambridge University Press.
Kant, I. (1787). *Crítica de la razón pura*. Vol. 1, reedición 2020. Editorial Verbum. **(https://bit.ly/3nBUenv)**.

Künkel, F. (1940). *Del yo al nosotros*. Luis Miracle.
Lind, S. (2001). *Overexcitability and the gifted*. The SENG Newsletter, 1(1), 3-6.
Martínez-Domínguez, L.M. (2019). Impacto de la contracultura en la educación y alternativas educativas. En A. Puerta. *Contracultura: la reversión del mito de la caverna*. Dykinson, S. L.
(https://doi.org/10.2307/j.ctv103xbvp.15).
Martínez-Domínguez, L.M. (2020). *Una Pedagogía del Nosotros*. FERSE.
(https://bit.ly/2UC9Fj9).
McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. **(https://doi.org/10.1037/h0034092)**.
Moutafi, J., Furnham, A., y Crump, J. (2003). Demographic and personality predictors of intelligence: A study using the NEO personality inventory and the Myers–Briggs type indicator. *European Journal of Personality*, 17(1), 79-94.
(https://doi.org/10.1002/per.471).
Murphy, K.R. (2006). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. y Aron,A. (2017). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental psychology*, 54(1), 51.
(https://doi.org/10.1037/dev0000406).
Robinson, K. (2014). *El elemento*. Vintage Español.
(https://www.worldwidetargeting.com/uploads/1/2/5/9/125930484/el-elemento.pdf).
Rothbart, M.K. y Bates, J. (2007). Temperament. *Handbook of child psychology*, 3.
(https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0303).
Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. **(https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)**.
Seligman, M.E. y Peterson, C. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification, Vol. 1, American Psychological Association.
Spearman, C. (1927). *The abilities of man*, Vol. 6, Macmillan.
Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
Sternberg, R.J. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34,214-230.
(https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.3.214).
Sternberg, R.J. (2017). Intelligence and competence in theory and practice.Handbook of competence and motivation. *Theory and application*, 9-24.
Taylor, J., Roehrig, A.D., Soden-Hensler, B., Connor, C.M., y Schatschneider, C. (2010). Teacher quality moderates the genetic effects on early reading. *Science*, 328 (5977), 512-514. **(https://doi.org/10.1126/Science.1186149)**.
Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Psychometric monographs.
Torres, A.R. (2013). La experiencia en la estética trascendental de Kant. *Cuestiones de Filosofía*, (15). **(https://doi.org/10.19053/01235095.2104)**.
Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.
(https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461).

EL RETO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Begoña Ladrón de Guevara Pascual
Universidad Villanueva, España

1. INTRODUCCIÓN

En la educación, uno de los principales retos que nos encontramos es el de la participación de todos los agentes implicados en ella.

Hay que tener en cuenta que en educación son muchas las personas, con distintos roles, que tienen mucho que decir en su ámbito.

La escuela participativa está concebida como una comunidad integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente. Pero tenemos que tener la certeza de que esta comunidad sea realmente una unidad, que vayan todos en la misma dirección ya que, aunque con puntos de vista distintos, todos tienen que ir a una. Hay que conseguir que las relaciones se fundamenten en la cordialidad y en la colaboración entre todos, para realmente formar una comunidad educativa que busque el bien común, pero sobre todo el bien de la Educación y concretamente el bien del alumno. Esta comunidad educativa detener objetivos comunes y trabajarlos conjuntamente. .

En la escuela existe verdaderamente un principio que une a todos los miembros de la comunidad escolar: la educación del alumno. El alumno tiene que ser el centro de la educación, cada alumno, ya que cada alumno es irrepetible y por lo tanto es único y tiene unas necesidades concretas.

Existen además otros principios secundarios de carácter social, aunque también importantísimos, que ligan a la comunidad escolar con su entorno. Cada escuela es siempre una escuela concreta, con un contexto concreto, en un lugar concreto. Por lo tanto, podríamos decir que no hay dos escuelas iguales. Es como una familia y es una institución. La función socializadora de la escuela es fundamental, y en la actualidad, se ha visto más necesaria que nunca.

Objetivamente todos trabajan conjuntamente en el colegio para conseguir su fin educativo. Pero la contribución de cada uno depende en gran medida de que se reconozca así mismo como Comunidad Educativa, como parte de un todo, y esto –como todo acto humano- tiene dos componentes: entender y sentir. Es decir, para poder participar es necesario comprender que formas parte de un conjunto, que formas parte de la comunidad educativa y sentirte parte de ella.

Lo primero que debemos manifestar es que la comunidad educativa forma parte de lo que se denomina la sociedad civil.

2. LA PARTICIPACIÓN

Lo primero que tenemos que pensar es que la participación es un concepto que se puede analizar desde muchas perspectivas y en muchos ámbitos, pero para analizarla siempre hay que tener en cuenta el entorno en el que nos encontramos y las personas que lo van a llevar a cabo.

Lo primero a tener en cuenta es el sujeto de la participación, ¿Quién está llamado a participar en la escuela? El sujeto protagonista de la participación son las personas que forman la comunidad escolar.

La escuela participativa está concebida como una comunidad integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente. Pero ¿Es ciertamente la escuela una comunidad? ¿Cómo conseguir que exista realmente una comunidad educativa? Toda comunidad humana, formada por seres cuya inteligencia permite obrar conforme a una conducta finalista, implica compartir fines u objetivos para cuya consecución se ha de cooperar.

En la escuela existe verdaderamente un principio que une a todos los miembros de la comunidad escolar: la educación del alumno. Existen además otros principios secundarios de carácter social, aunque también importantísimos, que ligan a la comunidad escolar con su entorno. Cada escuela es siempre la escuela de un pueblo, país y nación. Es como una familia y es una institución.

Objetivamente todos cooperan en la escuela para lograr su fin educativo. Pero la contribución de cada uno depende en gran medida de que se reconozca a sí mismo como Comunidad Educativa, como parte de un todo, y esto –como todo acto humano- tiene dos componentes: entender y sentir. Es decir, para poder participar es preciso entender que formas parte de la comunidad educativa y sentirte parte de la misma.

Lo primero que debemos manifestar es que la comunidad educativa forma parte de lo que se denomina la sociedad civil.

Como destacó la Comisión Europea en el año 2001, la educación necesita una transformación radical (CE, 2001a).

¿Qué entendemos por Sociedad Civil? Este concepto es importante, ya que es la sociedad civil la que va a participar en la educación como parte de la comunidad educativa. Es cierto que no hay estudios ni demasiado material que explique y detalles cuales son las funciones que tiene la sociedad civil como comunidad educativa, sí hay escrito que describen las funciones en relación con el rol que tienen en la escuela.

Ciertamente es necesario reflexionar sobre las funciones que como comunidad tienen en común y de esa manera, trabajar por una participación conjunta y constructiva.

Hasta ahora, los sistemas educativos han abordado la participación desde una óptica diferente, la de un servicio público que debe ser asumido esencialmente por las autoridades públicas.

Cuando hablamos de sociedad civil, entendemos que nos estamos refiriendo a todos los ciudadanos que forman parte de la sociedad y que por su condición de ciudadanos tienen el derecho y el deber de participar en la sociedad.

Directamente ligado al concepto de participación está el concepto de la "buena gobernanza" o buena gestión de los asuntos públicos, lo cual está en estrecha relación con la visión que estamos analizando. La Comisión de los derechos humanos de la ONU considera que la buena gobernanza significa, sobre todo, la realización efectiva de los derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. La cuestión clave sigue siendo saber si las Administraciones públicas garantizan en la práctica estos derechos.

La Comisión de los derechos humanos en su Resolución 2000/64 definió las características de la buena gobernanza así: transparencia, responsabilidad, obligación de rendir cuentas, participación y consideración de las necesidades de la población. Para la Comisión de Derechos Humanos, la gobernanza debe vincularse íntimamente con el concepto de un desarrollo humano duradero y colocar a la persona en el centro de la acción pública. En el "Libro Blanco sobre la gobernanza europea" de la Comisión Europea (2001a) encontraremos también ideas similares. Para el Libro Blanco, la buena gobernanza se basa en cinco principios: apertura, participación, responsabilidad, eficacia y coherencia.

Teniendo en cuenta lo que entendemos por buena gobernanza y sus características, nos daremos cuenta que varias de ellas aparecen de manera recurrente: la participación, la transparencia y la responsabilidad. Sin embargo, parece que la participación sea el elemento clave para la instauración de una nueva gestión de los asuntos públicos.

Podemos considerar a las personas como el objeto fundamental de la acción pública, organizadas en torno a las distintas instituciones civiles y que forman lo que hemos llamado la sociedad civil.

La sociedad civil surge como protagonista fundamental en el sistema social desde principios del siglo XXI, en primer lugar, como Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que agrupan las organizaciones formadas por personas que participan de modo voluntario en torno a una acción de la sociedad: "se organiza voluntariamente y que representan un amplio abanico de intereses y vínculos, del origen étnico y religioso, a la protección del medio ambiente o los derechos humanos, pasando por intereses comunes en cuanto a la profesión, al desarrollo o los ocios" (PNUD, 2001 p.11).

La UNESCO, en el contexto de Educación para todos (EPT, 2015, p.41), habla de la sociedad civil como "el conjunto de las asociaciones de carácter no gubernamental y sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de la educación". Y ponen como ejemplo las ONG, las redes de campaña, las comunidades religiosas y los movimientos sociales entre otras.

Para la UNESCO, la sociedad civil ejerce tres grandes funciones en el ámbito educativo:

Prestar servicios alternativos

Poner en marcha las gestiones innovadoras

Ejercer una función crítica y movilizadora.

Para cumplir este papel, la sociedad civil debe poder participar en la gestión de la educación.

Volviendo de nuevo al Libro Blanco sobre la gobernanza, este considera que “la participación de los ciudadanos tiene todas las fases, de la concepción a la puesta en marcha de las políticas" por lo tanto, se deberían aumentar la "calidad, la pertinencia y la eficacia de las políticas” (Comisión Europea, 2001a, p.12). Es importante observar que se habla de participación a partir de la concepción de las políticas, es decir se trata de una división real del poder con la sociedad civil y no solamente de una consulta.

Pero la gestión de lo social por la participación y el diálogo pide un marco de referencia claro más allá de las ideologías, es decir, la búsqueda de un fundamento sobre el cual establecer el diálogo. Nos parece que en este contexto el enfoque basado en los derechos (rights-based approach) es fundamental. (Informe EPT, 2002; Tomasevski, 2004)

2.1. Concepto de participación

La Real Academia Española (RAE) define la participación como “la acción y efecto de participar”, en esta definición aparentemente simple, se encuentran tres conceptos que se deben analizar para su comprensión integral.

Según la RAE la palabra “participar” significa “tomar parte de algo”, es decir, tomar “acción” es un acto consciente de lo que vamos a hacer, no se puede participar de manera involuntaria, sino es un acto de la voluntad, teniendo en cuenta que eso produce unas causas y unos efecto. El hecho de que la persona tome parte de algo, hace que sea un acto consciente, y que cuanto más consciente sea ese acto, implica una mayor implicación de la persona en el hecho participado.

Así estrechamente ligado a “participar” está el término “implicar”, que a pesar de poseer una definición más pobre por parte de la RAE: “Hacer que alguien o algo participe o se interese en un asunto.”, ha incorporado un sentido más profundo y se utiliza en muchas ocasiones como sinónimo de participar y con el mismo sentido. Cuando alguien se implica en algo, entendemos que toma parte activa en dicho algo. Además, el término “implicar” da idea de una participación verdaderamente comprometida en el asunto en cuestión. Desde esta perspectiva, parece que incluso la implicación “en algo” denotaría un mayor compromiso que la participación “en algo”. Este mismo concepto de compromiso nos abriría una nueva opinión: la referencia a la calidad de la participación.

De manera general Rebollo y Martí (2002), quienes han estudiado a fondo este tema, señalan que la participación no es una finalidad en sí misma sino un medio para conseguir algo, advierten que debe ser comprendida como un derecho y no como un mero cumplimiento formal. Si se asumiera como ambos autores sugieren, debería entenderse no únicamente como un derecho a reunirse, sino como un derecho a conformarse en grupos para lograr un objetivo, y ejercerse como un proceso que no trate solamente de la convocatoria para conformar al grupo, sino también del logro, seguimiento y evaluación de objetivos.

Con relación a lo anterior hay que indicar que el concepto “participar” también ha sido asociado con el de “intervenir”. En ese sentido, la participación ha de referirse a aquellos procesos en los cuales las personas no se limitan a ser simples observadores,

sino que se involucran en los procesos, se ven implicados, motivan el cambio con sus acciones y además lo hacen de forma constante. Para López Larrosa (2009) participar no es un verbo pasivo, receptivo y puntual. Sarramona ya lo había descrito como un proceso más completo: "El principio social de la participación supone el hábito personal de la colaboración, superador del individualismo como principio rector del quehacer humano." (Sarramona, 1993, p.30).

La participación se puede asumir como una técnica, un proceso, un medio, un instrumento, una herramienta, una habilidad, una actitud, un estado de ánimo o de conocimiento, una estrategia, pero también como una manera de comprender la condición humana, las relaciones sociales, una forma de afrontar la realidad, una forma de pensar y de sentir, de percibir, plantear y solucionar problemas. Así el término debe significar involucrarse voluntariamente, no exigir sin proponer, ni violentar o someter, mucho menos controlar, no como protestar o movilizar, aunque estas acciones parezcan venir implícitas en el proceso.

Participar ha de significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está, desde la función que se ocupa. Para ello es necesario el diálogo y por supuesto la organización. Implica también involucrarse personalmente en las tareas necesarias, insistir en aquellos aspectos que se quieren modificar o mejorar, pero siempre desde el acuerdo y el respeto, no desde la fuerza y la coacción. Insiste Sarramona (1993) en que implica tanto dar ideas como concretarlas; en definitiva, participar es conocer, es aceptar y compartir, es trabajar y dar soluciones, es estar siempre consciente de la importancia de formar parte de algo.

En lo relacionado con la participación y la educación, encontramos distintas definiciones que diversos autores ha desarrollado a lo largo de los años; Medina Rubio (1988, p.475) enfatiza el sentido social del concepto y dice:

> *Con la expresión multívoca y tópica de participación social en la educación se suele hacer referencia a aquel conjunto complejo de actividades voluntarias, a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la designación de sus miembros dirigentes y en la elaboración y toma de decisión en el gobierno de las instituciones escolares.*

Santos Guerra (1999, p.62) define la participación como:

> *Una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula."*

De estas definiciones, podemos entender que participar significa tomar parte activa de algo, concretamente, participar en educación significa tomar parte activa en el centro del que se forma parte de la comunidad educativa.

2.2. Participación de las familias en la escuela

A la hora de hablar concretamente de la participación de las familias en la escuela tenemos que tener en cuenta varios factores.

Las familias participan en la escuela en la que están escolarizados sus hijos, por lo tanto esta participación lleva implícita una implicación directa muy vinculada con la confianza y la complicidad de los padres con el centro.

Diversos estudios sociológicos como el realizado por el grupo de Victor Pérez Díaz (Pérez Díaz y otros, 2001) están de acuerdo en que la implicación de las familias en la escuela es fundamental para garantizar el éxito escolar de los alumnos.

Como ya señaló Sánchez de Horcajo (1979), autores como Decroly, Montessori, Dewey o Cousinet, entre otros, insistieron sobre la importancia de que las escuelas trataran con las familias para favorecer un aprendizaje integral de los alumnos. En esos momentos no se consiguió implicar a los padres en la dinámica de los centros escolares. Estos autores acabaron siguiendo el modelo de Dewey: relacionando la participación en la escuela con la democracia, y tomando a la escuela como comunidad que incluye a todos los agentes implicados, familias, profesores, alumnos. Luengo y Moya (2008, p.23) lo reflejan en su obra al afirmar que la idea actual de escuela como comunidad tiene su origen en la obra de Dewey:

> *La educación centrada en el alumno, el plan de estudios integrados, la construcción del conocimiento, la agrupación heterogénea, los grupos de estudio cooperativo, la escuela como comunidad, el reconocimiento de la diversidad y el pensamiento crítico*

Es cierto que en España, ha habido diversos movimientos sociales, como la Iglesia, órdenes religiosas, asociaciones culturales, etc., que han favorecido la creación de vínculos entre la institución escolar y la familia.

En la legislación española la participación de las familias queda recogida a partir de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, ley que recibe el nombre del Ministro Villar Palasí que fue quien la impulsó: Ley de Villar Palasí.

En España, los primeros sociólogos de la educación dedicados al estudio de la participación de los padres en la escuela vieron a través de sus estudios que la participación de los padres en la educación de sus hijos favorecía a los resultados que estos obtenían en su rendimiento académico. Así, Gonzalo Anaya, aseguraba detectar en la participación familiar un antídoto eficaz contra el fracaso escolar:

> *Nosotros pensamos que si el fenómeno éxito/fracaso se evidencia en la escuela es que hay dos factores concomitantes: unas condiciones objetivas que van a hacer posible esa ralentización en la escuela y unas causas productoras y anteriores al encuentro con la escuela. Pensamos que porque el éxito/fracaso se produzca en la escuela no hay que esperar que la causa esté en ella, porque para nosotros está fuera de ella. Estimamos que las causas se hallan en los rasgos sociales, económicos, culturales y psicológicos de la familia del escolar (Anaya 1979, p.79).*

Como consecuencia, a partir de ese momento, algunos autores reclamaron, la necesidad de que los padres accedieran a los centros educativos. Pulpillo dice:

> *Resumiendo, hemos de llegar a la conclusión de que escuelas y profesores no pueden sustraerse a ese movimiento de penetración de los padres en los centros educativos, al contrario, debe aceptarse como algo irreversible, pues nadie puede alegar mayor derecho que ellos para intervenir en la educación de sus hijos (...) no negar este derecho, sino hacer consciente a la familia de él es la acción más sagaz para la estabilidad social de los pueblos (Pulpillo 1982, p.14).*

Este pensamiento llega hasta nuestros días y han sido muchos los autores que han reclamado la presencia de los padres en la educación de sus hijos relacionándolos con la escuela en aras de asegurar una formación completa e integral de los alumnos. Veamos algunas de las opiniones de los sociólogos españoles:

"(…) la relación padres-escuela es vital en la educación de los hijos" (Díez, 1982, p.9)

"Los padres somos los primeros y principales educadores de nuestros hijos y nadie nos exime de la responsabilidad sobre los hijos y su educación" (Cervera y Alcázar, 1995, p.27)

"(…) la escuela y el hogar son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que, casi necesariamente, están llamados a entenderse" (Lacasa, 1997, p.133)

Arasanz (2014, p.73), nos dice que:

> *La familia tiene el derecho y la obligación de participar en la educación de sus hijos, siendo este uno de los puntos fundamentales del principio de la libertad de enseñanza que ya se inicia con la elección de centro en donde los hijos desarrollarán sus estudios y que tendrá continuidad a lo largo de toda su formación.*

Otros autores también subrayan la importancia de las relaciones democráticas como base de una participación efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Kñallinsky (1999, p.19 y 20), por ejemplo, considera imprescindible adoptar, como en el resto de los ámbitos de la sociedad, un tipo de funcionamiento democrático. Así:

> *La participación de los padres en la escuela es en sí misma una práctica del juego democrático ya que comprende una técnicas y valores que constituyen la esencia del sistema democrático como ser la libertad de expresión, el respeto hacia los demás, la tolerancia, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hacen posible una convivencia pacífica y enriquecedora.*

Mario Martín Bris y Joaquín Gairín (2007, p.107) hacen una reflexión similar:

> *La sociedad democrática se fundamenta en la participación y esta, a su vez, es un instrumento eficaz para garantizar el desarrollo del derecho a la educación, tanto de las personas consideradas individualmente como de los grupos, y puede dar respuestas a la idea de centro abierto, permeable, al entorno e interactuado con él.*

Para Touraine (1994), citado por Luengo y Moya (2008, p.113), la educación es imprescindible para desarrollar modos de vida democráticos, basados en el desarrollo

de actitudes cívicas y morales de los ciudadanos, todo lo cual se apoya en la dimensión social de la participación:

> *El problema esencial de toda educación, definida en el modo en que aquí se ha definido, es la justicia, esto es: encontrar el modo más adecuado para que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo y tener las mayores posibilidades para alcanzar una vida digna. Concebir la democracia como una implicación activa de los ciudadanos en todos los ámbitos de acción, como forma de vida cívica, implica considerar que la educación tiene un relevante papel en la formación para el ejercicio de la ciudadanía. La dimensión cívica se apoya en una dimensión moral de los valores que la sostienen, y ambas en una dimensión social de participación y convivencia en la esfera pública. Las tres son dimensiones esenciales de la democracia.*

La democracia que defienden Luengo y Moya (2008), es una democracia real, práctica, comprehensiva (Cortina, 1997), y según un modelo moral de democracia (Carr, 1993). A nivel de centro, la gestión democrática es entendida por estos autores como una forma de abrir a la participación de toda la sociedad en la escuela" (Luengo y Moya, 2008, p.125). Por lo tanto tenemos que tener no solo unas instituciones democráticas, sino que las personas que forman esas instituciones, son las que deben ser democráticas y buscar acciones y comportamientos democráticos, los valores democráticos no son en sí mismos de la institución, sino de las personas que la conforman. La participación es un ejemplo de estos valores, la institución no es participativa, sino las personas que participan.

Como hemos visto, la participación es en ciertos momentos compleja, la cultura de participación también lo es porque ambas implican variables que requieren combinarse y que en muchas ocasiones están lejos del dominio de las personas. Morín (2002) dice que "todo está en todo y recíprocamente, cada uno de los individuos en una sociedad es una parte de un todo, que es la sociedad, pero ésta interviene, desde el nacimiento del individuo, con su lenguaje, sus normas, prohibiciones, su cultura, su saber". Poner en marcha la participación implica que hay que llegar a acuerdos, hay que tener una comunicación fluida, hay que saber entender la postura de todos los agentes implicados para aceptar y llegar a acuerdos consensuados.

Las personas suelen reflejar en sus conductas lo que conforma su contexto de referencia, es decir: lo que saben determina lo que hacen. Si toda concepción de la cultura implica procesos de transmisión, de adopción y de ejecución, a partir de aquí se perfila necesario un proceso de formación adecuado para la consolidación de la cultura de participación.

Alejándose del concepto de educación escolarizada es pertinente citar a Benavides (2008), quien señala que educarse significa provocar en los seres humanos cambios intencionados en la manera de ser, de actuar, de pensar, de ver e interpretar la propia realidad y la realidad del entorno propio. De ser así, como dice el autor, las escuelas son el espacio por antonomasia para promover la participación, pero no los únicos. La familia, la ciudad y los medios de comunicación amplían el espectro de posibilidades. En estos últimos años, ha aparecido en el ámbito social el concepto de ciudades educadoras que conlleva necesariamente la implicación y el compromiso de todos los sectores de la comunidad.

Tenemos que entender que cada vez la participación es más compleja y a la vez más completa.

Salazar (2003) destaca que la enseñanza con fines de participación tiene la intención de generar una actitud activa ante el aprendizaje con sentido de responsabilidad, de solidaridad y cooperación; fomentar la equidad al distribuir adecuadamente el trabajo entre los alumnos; abolir la discriminación; fortalecer las relaciones sociales y multiculturales con base en la amistad, el apoyo y la convivencia continua, así como desarrollar las habilidades sociales. En resumen, pretende crear una atmósfera para preparar a los alumnos para lo que espera de ellos la sociedad.

El hecho de centrarnos en la implicación de los padres en la escuela no significa que la participación vaya a tratarse de forma aislada ya que siempre hemos defendido la idea de comunidad educativa como elemento clave y dinamizador de la institución educativa. Así, y aunque volveremos sobre esta idea, como señala Antonio Bolívar:

> *Demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa (Bolívar, 2006, p.121)*

Es importante pensar, que la participación de las familias en la educación de sus hijos es algo fundamental para el éxito escolar, y hay que conseguir impulsar desde la legislación y desde las escuelas un cambio cultural en el que esta participación sea algo positivo y constructivo.

Este es el verdadero reto de la educación.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya, G. (1979). Qué otra escuela: análisis para una práctica, Vol. 7, Akal.
Arasanz Mayolas, A. (2013).L'educació en drets humans i la seva práctica. EDICIONS 62.
Benavides, S. (2008). El largo camino hacia la paz. Barcelona: Editorial UOC.
Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, 119-146.
Cervera, J. M. y Alcázar, J. A. (1995). Las relaciones padres-colegio. Madrid: Palabra.
Comisión Europea. (2001). Libro blanco sobre la gobernanza. COM (01), 428 final.
Comité De Derechos Económicos Sociales Y Culturales. (1998). Observación general al artículo 13 del Pacto. Ginebra, HHRI/GEN/1/Rev.4.
Consejo De La Unión Europea. (2004). Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. EDUC 43.
Consejo Escolar Del Estado. (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Ministerio de Educación.
(http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35).
Díez, J. J. (1982). Familia-escuela, una relación vital. Madrid: Narcea.
Gairin, J. (2007). Autonomía de centros, ¿hasta cuándo? Cuadernos de Pedagogía, 348, 66-69.

Kñallinsky, E. (1999). La participación educativa: familia y escuela. Las Palmas: Universidad de Las Palmas, servicio de publicaciones.
Lacasa, P. (1997). Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa. Madrid: Visor.
López Larrosa, S. (2009). La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales. Madrid: CCS.
Luengo, F. y Moya, J. (2008). Escuela, familia, comunidad: claves para la acción. Madrid: Wolters Kluwer España.
Martín Bris, M. y Gairín Sallán, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. Bordón, 59 (1) , 113-151.
Medina Rubio, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. Revista Española de Pedagogía, 46 (181), 475-490.
Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona: Fundación La Caixa.
Pulpillo, A. J. (1982). La participación de los padres en la escuela: estudio pedagógico y legal. Madrid: Escuela Española.
Rebollo, O. y Martí, J. (2002). Eines per a la participación ciutadana. Bases, mètodes i tècniques. Barcelona: Diputació de Barcelona.
Salazar, G. (2003). Ferias Libres: Espacio Residual de Soberanía Ciudadana. Chile: Ediciones del Sur.
Sánchez De Horcajo, J. J. (1979). La gestión participativa de la enseñanza. Madrid: Narcea.
Santos Guerra, M. A. (Coord.). (1999). El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro. Archidona: Aljibe.
Sarramona, J. (1993). Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Aula Práctica. BARCELONA: CEAC Planeta.
Tomasevski, K. (2004). Informe a la Comisión de Derechos Humanos (E/CN.4/2004/45).

APORTES CONCEPTUALES A LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Francisco Javier Malagón Terrón
Mariona Graell Martín
Universidad Internacional de Catalunya, España

1. INTRODUCCIÓN

Desde su aparición en la Edad Media las universidades han reflejado las tensiones y conflictos de cada época, desempeñando un importante papel tanto en los procesos de reproducción como de cambio social, en tanto que *mediaciones sociales* (Martín Serrano 2004, 2007, 2008; Carañana, 2015) que inciden en los procesos sociohistóricos recurriendo a determinados usos de la información. Desde el mismo punto de vista, cabe afirmar que el profesorado universitario ha sido, y sigue siendo, un componente clave para el desarrollo de las diversas misiones universitarias en cada época (Carañana, 2015; Garbizo Flores et al, 2020), si bien la eficacia de su rol estará siempre condicionada, entre otros factores, por su propia formación.

Las sociedades experimentan hoy intensas y profundas transformaciones sistémicas y globales, en un contexto que algunos califican con el acrónimo inglés *VUCA*, cuyas siglas se refieren a *volatilidad*, *incertidumbre*, *complejidad* y *ambigüedad* (Deloitte, 2015). Los factores que generan escenarios de este tipo son muchos, diversos y poderosos; García y Maquilón (2010) refiriéndose a su impacto en la educación señalan algunos especialmente relevantes: globalización, revolución tecnológica, cambio de valores, multiculturalidad, migraciones; podríamos añadir además el calentamiento global, la transición demográfica, las desigualdades crecientes, las tensiones geopolíticas, entre otras. Como respuesta a esta realidad, las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030, la cual incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el propósito de trazar un rumbo hacia la sostenibilidad social y medioambiental bajo condiciones planetarias apremiantes.

Ante los enormes desafíos a los que actualmente se enfrenta la Humanidad ¿Qué papel deben desempeñar las universidades y su profesorado? ¿Qué retos deben acometer para responder a las necesidades y demandas de sociedades *líquidas* (Bauman, 2009), instaladas en la inestabilidad y la provisionalidad que desesperadamente necesitan aferrarse a algunas certezas? No son preguntas nuevas, ya que acompañan el devenir histórico de las universidades desde sus orígenes; pero vuelven a adquirir importancia en un tiempo *kairós*, al decir de los antiguos griegos, de duración indefinida, en el que se atisban grandes oportunidades y amenazas.

Desde 1999, con la publicación de la Declaración de Bolonia (EHEA, 1999) los sistemas universitarios europeos iniciaron un proceso de convergencia y modernización

para ser más competitivas en un entorno global, adaptándose a las exigencias de la *economía del conocimiento*. Dicho proceso dio lugar a la creación en 2010 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual introdujo significativos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Salaburu et al, 2011; García Manjón, 2009; Mas-Torello y Olmos Rueda, 2016).

¿Los objetivos modernizadores iniciales del Proceso de Bolonia y, a partir de 2010, del EEES han sido superados por una realidad más compleja y multidimensional? Más allá de la *economía del conocimiento* ¿Es necesaria una mirada más amplia sobre los retos a los que se enfrenta la sociedad y las respuestas que pueden aportar las universidades? A este escenario de crisis se ha sumado la pandemia de la Covid-19 de cuyo impacto en las universidades puede afirmarse que, como mínimo, ha acelerado su proceso de transformación digital (CRUE, 2020), pero ¿Y en su sentido de misión, en el papel que las universidades deben desempeñar ante amenazas de este y superior calado sobre las que la comunidad científica no deja de advertir?

Las comunidades universitarias constituyen un actor colectivo implantado en todos los países y conectado a través de redes científicas y académicas. El *Ranking Web de Universidades en el Mundo* registraba, en marzo de 2021, la existencia de 31.280 instituciones universitarias (Webometrics). En 2019 en la UE-27 había 17,5 millones de estudiantes de Educación Terciaria y 1,40 millones de personas enseñando en ella, según datos de Eurostat. En el curso 2019-2020 la cifra de personal docente e investigador (PDI) en las universidades españolas era de 127.383 profesionales (SIIU). Las universidades tienen capacidad para influir en la evolución de las sociedades, como instituciones productoras y divulgadoras de conocimiento y de las que depende la formación de profesionales y dirigentes; más también como *nodos* que articulan redes de colaboración que transcienden el ámbito estrictamente académico para *capilarizar* el cuerpo social, conectadas a las administraciones públicas, a las empresas y a sociedad civil en su conjunto. Desde un enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (Cuesta et al, 2010; Garbizo et al, 2020) las instituciones de educación superior, y sus docentes e investigadores como parte de ellas, deben asumir un papel activo para aglutinar esfuerzos en aras de un mundo más inclusivo, igualitario, pacífico y sostenible (Espinoza y Pérez, 2003; Díaz y Pérez, 2008; Piña-Loyola et al, 2019).

Sin embargo, también las universidades deben cambiar para responder con eficacia a las nuevas realidades. Estar a la altura de las circunstancias exige del profesorado universitario un esfuerzo permanente de actualización de conocimientos y competencias. Una organización, del tipo que sea, para impulsar cambios sustanciales, tanto internos como externos, necesita contar con personal suficientemente capacitado (Kotter, 2004). En definitiva, no sólo el profesorado está llamado a comprometerse con su propia formación, sino que gestores universitarios y gobiernos deben impulsar con más recursos y organización la formación continua del personal docente e investigador (PDI).

2. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PDI ¿CUESTIÓN PENDIENTE?

La formación del profesorado universitario es un campo de estudio que en Europa ha obtenido un renovado impulso desde que en 1999 se iniciara el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Muchos de los trabajos publicados coinciden en la importancia de que este tipo de formación adopte un enfoque *integral* que tenga en cuenta distintas dimensiones y funciones del profesorado (Cano y Revuelta, 1999; Zahonero y Martín, 2012; Escudero et al, 2018; Mas-Torello y Olmos-Rueda, 2016; Nova Herrera, 2017; Gómez et al, 2018; Piña-Loyola et al, 2019).

El análisis de los comunicados ministeriales del Proceso de Bolonia y del EEES, emitidos cada dos años aproximadamente entre 1999 y 2020, nos ha permitido comprobar que la formación continua del profesorado universitario ha sido una preocupación tardía en la agenda de grandes temas de los que se han ocupado los ministerios europeos competentes en materia de educación superior. De hecho, la primera referencia explícita a esta cuestión aparece en el Comunicado de París (EHEA, 2018). Significativamente, se desarrolla más a raíz del siguiente encuentro ministerial, como consta en uno de los tres anexos que acompañan en 2020 al Comunicado de Roma (EHEA, 2020), ya en el contexto de la pandemia, lo cual sugiere un vínculo más estrecho entre los retos a los que deben responder las universidades y la necesidad de mayor innovación y formación continua en su seno.

Por otra parte, la revisión de la legislación universitaria española de ámbito estatal (LOU, 2001), permite apreciar que ésta se refiere brevemente a la formación continua del PDI, si bien se amplía de manera escueta en algunos aspectos en su reforma de 2007. Sin embargo, de las ocho leyes universitarias autonómicas (Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Murcia y País Vasco) sólo cuatro mencionan este tipo de formación (Andalucía, Aragón, Cataluña y Murcia); pero lo hacen de manera desigual y con escaso desarrollo en casi todos los casos (la legislación andaluza y aragonesa son, por este orden, las que más aspectos desarrollan).

Hemos analizado, además, 54 planes estratégicos de igual número de universidades españolas aplicados dentro del periodo 2000-2020. Las evidencias permiten constatar que la formación continua del profesorado, si bien es un tema que suele quedar reflejado en muchos de estos documentos (el 62,8% de los planes universitarios analizados lo citaban), salvo excepciones se le concede escaso relieve y recibe un tratamiento disperso y poco articulado con los objetivos y ejes estratégicos de las universidades.

A la vista de la documentación analizada, podemos concluir que la formación continua del profesorado universitario es un aspecto abordado de manera muy desigual entre universidades, y también entre regiones, dimensión que conviene tener en cuenta dado que las competencias en materia de educación superior están transferidas a las comunidades autónomas y son sus gobiernos los que deben respaldar a las universidades implantadas en su territorio. No puede decirse que existan políticas sólidas sobre esta cuestión, ni a nivel estatal ni a nivel autonómico. Cada universidad, ejerciendo su autonomía, decide qué hacer al respecto, conforme a su sensibilidad a

este tema, sus necesidades y recursos. Sólo algunas universidades organizadas en alianzas comparten acciones formativas dirigidas a sus respectivos profesorados.

Pese a ello, tomadas en conjunto, hemos obtenido evidencia de que las universidades españolas tienen en cuenta un variado repertorio de objetivos y contenidos en la formación dirigida a su profesorado, aunque sus acentos sean muy dispares. La mayoría de los planes estratégicos universitarios coinciden en la importancia de mejorar el desempeño de la función docente e investigadora (33,3%), desarrollar competencias tecnológicas (62,9%) y extender el conocimiento de idiomas extranjeros y cooficiales (50%). Aparte de esto, en sus planes estratégicos las universidades citan, de manera desigual, cuestiones formativas relacionadas con otros temas, que incluyen competencias psico-sociales, cuestiones de tipo ético-social, laboral, etc.

Como muestra de qué temas formativos se están priorizando en el momento actual de la pandemia, del análisis de la oferta de formación continua dirigida al PDI de 54 universidades españolas durante el curso 2020-2021, hemos obtenido evidencia de que, aproximadamente, el 50% estaban directamente relacionadas con formación en competencias digitales aplicadas, sobre todo, a la docencia y a la investigación; sin embargo, apenas el 6,5% del total guardaban relación con cuestiones de tipo ético y social, como género, inclusión educativa, sostenibilidad, cooperación internacional al desarrollo, ética profesional y otros; a su vez, casi ninguna de estas actuaciones formativas se relacionaba con la tecnología o las competencias digitales.

La autonomía universitaria es, por supuesto, un valor a respetar y a potenciar; lo cual no debería ser obstáculo para que desde los órganos de coordinación interuniversitaria y desde las Administraciones Públicas españolas se aporten más recursos para aplicar en este ámbito y se promuevan la cooperación interuniversitaria o, cuando menos, la convergencia de objetivos, contenidos y métodos formativos dirigidos al profesorado. Creemos no equivocarnos al pensar que es en esta acertada dirección hacia dónde apunta el EEES en el anexo al Comunicado de Roma (2020) al que hemos hecho referencia más arriba.

Para avanzar en un proceso de convergencia de este tipo hace falta, además, un esfuerzo de clarificación conceptual para consensuar qué debería entenderse por formación continua del profesorado universitario; y qué significa que este tipo de formación esté orientada conforme a un enfoque integral y socialmente responsable. También es necesario organizar y gestionar la formación con categorías clasificatorias comunes. Todo ello sin detrimento del legítimo y necesario pluralismo en la concreción que cada universidad haga a partir de ello. En las páginas siguientes aportaremos algunas propuestas que consideramos útiles para analizar la oferta de formación continua del profesorado universitario; y es posible que lo sean también para mejorar algunos aspectos operativos de su clasificación a efectos de información pública.

3. ¿QUÉ PODEMOS CONSIDERAR FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO? UNA APROXIMACIÓN ESTRUCTURAL

En el lenguaje cotidiano y de manera intuitiva, en general cualquier persona adulta sabe a qué se refiere la expresión "formación continua" en el contexto de una actividad profesional. Sin embargo, las dificultades suelen presentarse al utilizar esa categoría como objeto de estudio o para definir una determinada política corporativa. Siguiendo a Morin y Gadamer (Morin, 2000; Gadamer, 1984; cit. en Díaz y Pérez, 2008), la formación es una dimensión constitutiva de la condición humana, un proceso cultural a través del que toman *forma* las disposiciones y capacidades del ser humano. La educación, y como parte de ella la Universidad, está dirigida hacia la formación humana comprometida "con el proyecto de humanidad que una cultura ha determinado como deseable en el momento histórico actual" (Díaz y Pérez, 2008:116). Teniendo esto en cuenta, inferimos que la expresión "formación continua del profesorado universitario" puede utilizarse en sentido *amplio* o en sentido *restringido*, y que ambos son útiles, siempre que se realicen las debidas distinciones.

En *sentido amplio* definimos "formación continua del profesorado universitario" como toda actividad que el personal docente e investigador (PDI) realiza para actualizar e incrementar sus conocimientos y competencias profesionales, dentro y fuera de la institución en la que trabaja, tanto de manera autónoma como con el apoyo de distintos tipos de instituciones o entidades. En *sentido restringido*, nos referimos a ella como la oferta de cursos, talleres, seminarios, webinares y espacios formativos de diversa índole que las autoridades universitarias ofrecen anualmente a su profesorado[1] con el propósito de actualizar y fortalecer su cualificación y así lograr un mejor desempeño de las funciones que les son propias, principalmente a nivel de docencia e investigación.[2]

Ambas perspectivas, *amplia* y *restringida*, pueden aplicarse a distintas profesiones. La concepción amplia tiene una relevancia especial en la profesión docente e investigadora, pues las propias características de su rol, de su acceso a la profesión y de su progreso en la carrera académica abocan al profesorado a un consumo de información permanente y a una producción de información regular, con relación a los temas de los que se ocupa en sus clases o en sus trabajos de investigación. Adquirir la condición de doctor/a implica, de suyo, haber alcanzado en alto grado habilidades para gestionar la autoformación científica de manera relativamente autónoma y a través de distintos medios.

[1] Por razones prácticas aquí utilizamos indistintamente las expresiones "personal docente e investigador (PDI)" y "profesorado", sin más, aunque en sentido estricto no sean exactamente lo mismo, ya que hay docentes que no investigan e investigadores que no imparten formación, pero es una distinción estadísticamente poco relevante para nuestros análisis.

[2] Admitir la necesidad de mejorar el desempeño de la actividad del profesorado universitario no presupone juzgar que su trabajo esté mal hecho o que sea ineficaz, sino que debe entenderse como un proceso de "mejora continua" imprescindible en contextos sociales e institucionales dinámicos.

La concepción restringida a la oferta de actividades formativas que las universidades ofrecen cada año es útil a efectos de identificar su sentido y particularidades, y de organizarla; pero no agota todas las posibilidades y esfuerzos formativos en este ámbito. Esta apreciación tiene consecuencias en cómo se valoren curricularmente los esfuerzos que el profesorado aplique a su formación. El hecho de no haber realizado formalmente un determinado número de cursos, u otras actividades acreditables, no significa que el profesorado no se esté formando activamente por otros canales. Sin embargo, esto tampoco es razón para no exigir unos mínimos de formación continua y también ciertos itinerarios de formación para el desempeño de distintas funciones. Algunas universidades exigen un itinerario formativo a su profesorado novel para iniciarle en la actividad docente; ahora bien, las funciones de gobernanza y gestión, que implican sobre todo a titulares y catedráticos, hasta hoy apenas tienen reflejo en la oferta de formación continua de las universidades dirigida al PDI.

Estas consideraciones nos llevan a proponer un primer eje de aproximación, de tipo estructural, que ofrece un marco inclusivo para prácticas asociadas tanto a la perspectiva *amplia* como a la perspectiva restringida a las que nos hemos referido. Para construirlo, hemos utilizado cuatro criterios de distinción susceptibles de combinarse entre sí, cada uno de los cuales se apoya en una variable de la que depende la manera cómo se estructura u organiza la oferta formativa:

1. Según la *institución* que organiza y ofrece la formación.
2. Según la *autonomía* del PDI para cogestionar el proceso formativo.
3. Según la *modalidad tecnológica* que se aplique a la formación.
4. Según el *reconocimiento institucional* que pueda obtenerse de la formación realizada.

1. Según la institución que ofrece la formación, cabe distinguir entre:

- **"Formación interna"**, si la oferta procede de la universidad en la que trabaja el PDI participante. Dentro de esta categoría caben dos posibilidades:
  - Planes de formación o simples repertorios de acciones formativas (cursos, seminarios, talleres, webinares, encuentros formativos) que las universidades ofrecen a su PDI cada año académico o natural[3].
  - Matrícula gratuita o bonificada en grados, másteres u otros productos formativos universitarios normalizados.

  La formación interna admite que su diseño y ejecución se concierte con entidades externas, siempre que esté prevista, programada y supervisada por la universidad en la que trabaja el PDI.
- **"Formación externa"**, si la oferta procede de otra institución distinta a la universidad en la que trabaja el PDI interesado, esto es, cursos, seminarios, talleres o webinares ofertados por otras universidades u otras entidades no universitarias.

[3] Hay universidades que programan este tipo de formación utilizando el año académico y otras que lo hacen empleando el año natural.

2. **Según la autonomía del PDI para cogestionar el proceso formativo**, cabe distinguir entre:
   - **"Formación estructurada"**, si las actividades formativas están diseñadas de antemano por la institución que las ofrece, es decir, cursos, seminarios, talleres o webinares con contenidos, formadores y metodologías preestablecidas, en los que el PDI interesado puede inscribirse, pero cuyo planteamiento no puede modificar sustancialmente.
   - **"Formación semiestructurada"**, si la formación se produce dentro de programas o estructuras de trabajo que están reconocidos y regulados por una universidad, pero no diseñados de antemano completamente, de modo que el PDI participante tiene un amplio margen de libertad para definir sus objetivos, contenidos y métodos de trabajo. Dentro de esta categoría creemos que se deben incluir las modalidades:
     - Grupos de Innovación.
     - Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
   - **"Formación libre o autoorganizada",** si las actividades formativas que realiza el PDI se organizan y desarrollan por iniciativa propia haciendo uso de distintos recursos a su alcance combinados libremente. Dentro de esta categoría pueden incluirse prácticas muy diversas:
     - Aprendizaje autónomo a través de lecturas, visionado de vídeos, audición de podcast o uso de otros productos comunicativos.
     - Observación directa de fenómenos de distinto tipo.
     - Participación, como oyente o espectador, en congresos, conferencias, charlas-coloquio, ferias, presentaciones, muestras, etc.
     - Apoyo mutuo informal entre colegas.
     - Redes y grupos de trabajo de naturaleza informal.
     - Etc.

3. **Según la modalidad tecnológica que se aplique a la formación**, cabe distinguir entre:
   - **"Formación presencial",** si las actividades formativas que requieren de interacción entre alumnos y profesores se realizan sincrónicamente en un aula o similar y estas constituyen metodológicamente el núcleo principal de la acción formativa; como sucede en la mayoría de los cursos que se imparten en las *universidades presenciales*, aunque puedan utilizar medios online y asincrónicos de manera complementaria.
   - **"Formación online",** si las actividades formativas que requieren de interacción entre alumnos y profesores se realizan exclusivamente a distancia, haciendo uso de medios digitales conectados a Internet; como sucede en los cursos que se imparten en las *universidades a distancia* (*online*).
   - **"Formación mixta o híbrida"**, si se combinan la formación presencial y la formación online de tal forma que ambas modalidades sean metodológicamente esenciales y tengan similar peso en el diseño y

planificación de la actividad formativa, lo cual va abriéndose camino como *tercer modelo* en algunas universidades presenciales.

4. **Según el reconocimiento institucional que pueda obtenerse de la formación realizada**, cabe distinguir entre:
   - **"Formación acreditable",** si la institución de referencia ofrece un certificado o diploma al finalizar la acción formativa, siempre que se hayan cumplido los requisitos preestablecidos. Así sucede en la mayoría de las acciones formativas que ofrecen las universidades u otras entidades. Según que la certificación sea útil a efectos de promoción profesional conforme a las normas de las agencias acreditadoras, dentro de esta categoría cabe distinguir:
     - Formación acreditable con valor curricular.
     - Formación acreditable sin valor curricular.
   - **"Formación no acreditable"**, si la formación no es certificada por la institución que la ofrece o simplemente porque la modalidad de formación libre o autoorganizada elegida no la admite (p.e.: visitar una exposición).

4. ¿A QUÉ FUNCIONES DEL PDI ES APLICABLE LA FORMACIÓN CONTINUA?

La siguiente propuesta de aproximación a la formación continua del PDI es de tipo funcional. Las funciones que desempeña el profesorado universitario han sido, tradicionalmente: *docencia*, *investigación* y *gestión*. Últimamente se ha sumado una cuarta, la *transferencia de conocimiento*. Sin embargo, ¿Estas funciones recogen adecuadamente todas las funciones que el profesorado lleva a cabo en las universidades? En nuestra opinión conviene enriquecer este esquema con un ángulo de visión más amplio, pues todas las funciones del PDI que sean visibilizadas, reconocidas y puestas en valor son susceptibles de tenerse en cuenta en las políticas y planes de formación continua.

El análisis de los planes estratégicos universitarios al que más arriba hacíamos referencia nos ha proporcionado evidencia suficiente para distinguir seis funciones desempeñadas por el personal docente e investigador:

1. Docencia.
2. Investigación.
3. Gobernanza y gestión.
4. Transferencia de resultados de I+D.
5. Divulgación y asesoramiento externo.
6. Dinamización universitaria y social.

Respecto a las funciones *Docencia* e *Investigación*, caben pocas dudas de los tipos de trabajos a las que se refieren: enseñar y ayudar a aprender al alumnado y producir nuevo conocimiento científico, respectivamente. Sin embargo, la función tradicional

función que se ha venido denominando simplemente *gestión* es más problemática, por dos razones:

- En primer lugar, porque gran parte del profesorado experimenta esta función como una carga que, en ciertos aspectos, no le corresponde y que debería ser desempeñada por el Personal de Administración y Servicios (PAS) de las universidades.
- En segundo lugar, porque la *gestión* abarca, ambiguamente, actividades de naturaleza diversa, básicamente de tres tipos:
    a) administrativas;
    b) organizativas y de coordinación de personas; y
    c) de dirección y gobierno de la universidad, a distintos niveles: rectorados, decanatos, departamentos, institutos, etc.

Para desempeñar todas estas actividades se requieren conocimientos y capacidades profesionales; sin embargo, en lo que respecta a las universidades españolas, para su desempeño por el PDI no se exigen acreditaciones específicas, ni éstas suelen ser objeto de una oferta formativa interna. Creemos que, con frecuencia, en la función gestora que desempeña el profesorado universitario prevalece el *amateurismo*, a diferencia de lo que suele ser común en el mundo de la empresa u otras organizaciones en las que, para desempeñar estas actividades, lo normal es exigir algún nivel de cualificación específica acreditada.

En vez de simplemente *gestión*, nos parece recomendable utilizar la expresión "Gobernanza y gestión" ya que las tareas de gobierno de los órganos universitarios sí son, en su mayoría, específicas del profesorado; y las actividades de gestión que les son legítimamente atribuibles son aquellas que están directamente vinculadas a ellas, no así las tareas de gestión de tipo administrativo que deberían ser cubiertas, o al menos suficientemente respaldadas, por el PAS.

Preferimos, además, la expresión "gobernanza" a "gobierno" porque la primera connota una forma más avanzada de ejercer la dirección de los organismos universitarios basada en el diálogo, la participación, la negociación y el compromiso con todos los sectores de la comunidad universitaria y con el entorno social e institucional (*stakeholders*).

La expresión "Transferencia de conocimiento" para referirse a la cuarta función antes mencionada tampoco se utiliza en un único sentido. Suele emplearse para hacer referencia a las actividades de aplicación de los resultados de la I+D (Investigación y Desarrollo) en el sector productivo. Sin embargo, este uso no encaja bien con las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, donde esta función tiende a ser interpretada de un modo más abierto, haciendo referencia, en general, a actividades extrauniversitarias de divulgación o difusión de conocimientos en la sociedad. Pero desde todas las disciplinas universitarias es posible llevar a cabo actividades de divulgación y asesoramiento muy diversas.[4] Para que todas estas funciones tengan visibilidad proponemos distinguir entre:

[4] Además de publicar artículos científicos o académicos, como es propio de la función investigadora.

- "Transferencia de resultados de I+D", como categoría circunscrita a las actividades de gestión y aplicación de resultados de I+D acreditables; y
- "Divulgación y asesoramiento externo", que incluye un repertorio más abierto y flexible de actividades que trasladan conocimientos a la sociedad a través de diferentes medios y formatos (colaboraciones en medios de comunicación, conferencias, consultorías[5], etc.).

Por último, conviene poner de relieve que, al menos una parte del profesorado se implica activamente en la dinamización de la vida de los campus y de las ciudades o territorios del entorno de las universidades. Lo hacen promoviendo actividades de diverso tipo: dinamización de *alumni*, organización de congresos, conferencias, exposiciones, festivales, viajes de estudios, encuentros con personalidades, ceremonias de graduación, etc. De ahí que propongamos que esta función sea visibilizada con la categoría *Dinamización universitaria y social*. Las acciones a que da lugar son valiosas por cuanto:

a) Introducen temas de actualidad en la vida universitaria;
b) contribuyen a crear vínculos de colaboración en el seno de la comunidad universitaria y entre ésta y el entorno social;
c) fomentan un clima de convivencia positivo y facilitan que se enriquezcan las interacciones personales;
d) fortalecen la identidad colectiva de la comunidad universitaria; y
e) contribuyen a la identificación de los territorios con sus universidades.

4.1. Transversalidad funcional

Cada una de las seis funciones expuestas pueden ser utilizadas como categorías con las que etiquetar y clasificar las actividades formativas programadas por las universidades. Sin embargo, muchas acciones formativas pueden ser útiles para el desempeño de más de una función. Por ello proponemos la expresión "Transversalidad funcional" para calificar el potencial de cada acción formativa de cara a mejorar el trabajo del PDI en sus distintas funciones.

Algunas universidades utilizan las expresiones "competencias transversales" y "formación transversal" para referirse, de modo general, a temas que pueden aplicarse a distintas funciones. No existe un criterio unificado al respecto, aunque se tiende a seleccionar contenidos relacionados con habilidades o competencias psico-sociales (comunicación, gestión emocional, liderazgo, trabajo en equipo, gestión de conflictos, etc.), aunque algunas universidades incluyen además los idiomas o la formación en competencias digitales. Nuestra propuesta pretende ir un poco más allá, de modo que sea posible analizar el grado de transversalidad de acción formativa dirigida al profesorado, según su utilidad en el desempeño de diferentes funciones.

[5] De hecho, algunas universidades ya elaboran listados públicos de profesorado experto en distintas materias para facilitar que empresas u otras entidades demanden sus servicios.

Por ejemplo: la formación en idiomas amerita una máxima *transversalidad funcional* porque puede aplicarse a las seis funciones descritas. No obstante, hay acciones de formación en idiomas enfocadas sólo al ejercicio de la docencia o a la escritura científica; esta formación tendrá, por tanto, una menor *transversalidad funcional* que aquella que se plantea de un modo más inespecífico. Un curso sobre Excel forma en el manejo de hojas de cálculo y tiene un alto grado de *transversalidad funcional* porque ese conocimiento es aplicable a la docencia, a la investigación, a la gobernanza y gestión, etc. Sin embargo, un curso sobre el programa de análisis cualitativo Atlas.ti tiene un nivel de *transversalidad funcional* menor, pues lo habitual es que se utilice con fines de investigación. Una acción formativa específica sobre cómo hacer exámenes online tiene poca *transversalidad funcional* porque está exclusivamente enfocada a la docencia; en cambio, la formación para utilizar una aplicación de videoconferencia tiene una *máxima transversalidad funcional* porque es útil para el desempeño de todas las funciones del PDI. Lo mismo sucede con la formación en competencias psico-sociales como la gestión emocional, el liderazgo o el trabajo en equipo, entre otras. La transversalidad, por tanto, guarda relación con el potencial de aplicación de la formación ofertada a las distintas funciones del PDI. La transversalidad de unos temas u otros, y de cada acción formativa en particular, dependerá de cómo se enfoque a efectos de que sea aplicable y útil en más o menos funciones.

¿Cómo ponderar en la práctica la *transversalidad funcional* de los diferentes cursos o acciones formativas? Se puede hacer asignando grados entre 1 y 6, si se conocen los objetivos y contenidos de la acción formativa. En nuestra opinión, lo más importante es que el enfoque de *transversalidad funcional* se tenga en cuenta cuando se diseñan las acciones formativas y que se incorpore a la información pública que se ofrezca de ellas, aunque sea de un modo cualitativo.

La importancia de aplicar este enfoque no reside sólo en que así puede apreciarse mejor la aplicabilidad de una formación concreta, sino también en que así se cualifican todas las funciones del PDI y no sólo las tradicionales o más evidentes. Téngase en cuenta que mucha de la formación se enfoca a la docencia y, en segundo lugar, a la investigación, pero muy poca a la gobernanza y gestión, la transferencia de conocimiento de I+D, la divulgación y el asesoramiento o la dinamización universitaria y social. La utilidad de la oferta formativa para todas estas funciones puede estar a menudo implícita en los contenidos de los distintos cursos o acciones formativas, pero explicitarlo sirve para destacar y poner en valor dichas funciones y la importancia de formarse en todas ellas.

5. ¿EN QUÉ TEMAS PUEDE FORMARSE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO?

La formación continua del profesorado universitario puede abarcar un espectro muy amplio de temas y contenidos. Su clasificación no es fácil, por la diversidad y multidimensionalidad de las acciones formativas, muchas de las cuales pueden clasificarse, simultáneamente, según distintos criterios. De hecho, aún no existe un

método unificado que las universidades españolas apliquen por igual para catalogar su oferta de formación continua dirigida al PDI.

Del análisis de los planes estratégicos de las universidades hemos obtenido como resultado una prevalencia clara de los temas relacionados con: *Idiomas (extranjeros y/o cooficiales)* (66,7%); *Tecnología y competencias digitales* (62,9%); *Pedagogía y/o metodologías docentes* (33,3%) Aparte de estos temas se citan muchos otros, pero se repiten con frecuencias inferiores al 20%.

A continuación, expondremos las categorías y subcategorías (en cursiva) que, como investigadores, utilizamos para la clasificación y análisis de la oferta de formación continua que las universidades dirigen a su PDI, acompañadas de ejemplos de acciones formativas que se realizan *de facto* o que se podrían realizar con relación a esas categorías. Tras revisar la oferta de un amplio número de universidades, hemos establecido cinco criterios de catalogación para agrupar de distintas maneras las acciones formativas según sus contenidos, sin detrimento de que puedan implicarse mutuamente, como se irá viendo a continuación[6]:

1. Contenidos relacionados con *Funciones*.
2. Contenidos relacionados con *Competencias tecnológicas*.
3. Contenidos relacionados con *Aspectos éticos, humanísticos y sociales*.
4. Contenidos relacionados con *Desarrollo profesional y personal.*
5. Contenidos relacionados con *Idiomas*.

1. Contenidos relacionados con *Funciones*:

1.1. Relacionados con *Docencia*:

- *Metodologías docentes* (p.e.: Diseño de una asignatura para su impartición online; Formación y evaluación basada en competencias, Flipped classroom; Aprendizaje-Servicio; Técnicas de creatividad en el aula; etc.).
- *Formación del profesorado novel* (p.e.: Curso de introducción a la docencia para profesores noveles; etc.).
- *Competencias tecnológicas* (p.e.: uso de plataformas de e-learning, aplicaciones del vídeo a la docencia, etc.).
- *Aspectos éticos, humanísticos y sociales* (p.e.: Prevención de la violencia de género; Derecho a la Educación; Ética docente; etc.).
- *Desarrollo profesional y personal* (p.e.: Gestión emocional; Habilidades de comunicación; etc.).
- *Idiomas* (p.e.: Impartición de clases en un idioma extranjero; Bilingüismo en el aula; etc.).

1.2. Relacionados con *Investigación*:

[6] Advierta el lector que estos criterios de clasificación podrían utilizarse en el sitio web de una universidad para recuperar de distintas maneras todas las acciones formativas ofertadas.

- *Métodos de análisis de datos* (p.e.: Análisis estadístico multivariante, Análisis de variables de datos en CC. Sociales, etc.).
- *Proyectos de investigación y su financiación* (p.e.: Programas europeos, Financiación pública y privada de la I+D, etc.).
- *Publicación de artículos académicos* (p.e.: Cómo seleccionar revistas a las que enviar publicaciones, Gestión de revistas universitarias mediante OJS, etc.).
- *Competencias tecnológicas* (p.e.: aprendizaje de programas para el análisis de datos, uso de plataformas para el trabajo científico colaborativo, etc.).
- *Aspectos éticos, humanísticos y sociales* (p.e.: La desigualdad de género en la ciencia; Ética de la investigación con animales; etc.).
- *Desarrollo profesional y personal* (p.e.: Sexenios de investigación; etc.).
- *Idiomas* (p.e.: Redacción de artículos en inglés; Presentaciones en inglés en congresos; etc.).

1.3. Relacionados con *Gobernanza y gestión*:

- *Habilidades directivas y de gestión* (p.e.: Planificación estratégica; Liderazgo; Negociación; Gestión de conflictos; etc.).
- *Normativa y financiación* (p.e.: Directivas europeas; Legislación estatal, autonómica y local; Elaboración de documentos normativos; etc.).
- *Gestión de la reputación* (p.e.: Rankings internacionales; Comunicación de crisis; etc.).
- *Competencias tecnológicas* (p.e.: Uso de hojas de cálculo; Manejo de programas de contabilidad de gestión; etc.).
- *Aspectos éticos, humanísticos y sociales* (p.e.: Atención a la diversidad; Prevención de malas prácticas en la gestión de títulos; etc.).

1.4. Relacionados con *Transferencia de resultados de I+D*:

- *Gestión y modalidades de Transferencia de resultados de I+D*.
- *Cultura emprendedora* (p.e.: Creación y gestión de startups, etc.).

1.5. Relacionados con *Divulgación y asesoramiento*:

- *Divulgación del conocimiento científico* (p.e.: Diseño de actuaciones de divulgación científica en pueblos y barrios, Publicación de artículos de divulgación, etc.).
- *Asesoramiento y consultoría* (p.e.: asesoramiento y consultoría a empresas, partidos, gobiernos, administraciones públicas, entidades del Tercer Sector y movimientos sociales, etc.).

1.6. Relacionados con *Dinamización universitaria y social* (p.e.: Redes para la prevención de la violencia de género, Cooperación internacional al desarrollo; Campañas de ayuda humanitaria; Programas de voluntariado universitario; etc.).

2. Contenidos relacionados con *Competencias tecnológicas*:
- *Plataformas de e-learning y sus aplicaciones* (p.e.: uso de Microsoft Teams; Elaborar cuestionarios con Moodle; etc.).
- *Programas informáticos y aplicaciones* (p.e.: Excel; Zoom; Herramientas para presentaciones; Programa de visualización de datos Tableau; Aplicaciones digitales para la gamificación; etc.).
- *Lenguajes de programación* (p.e.: R, Phyton, etc.).
- *Realización de vídeos* (p.e.: Herramientas de edición de vídeo, etc.).
- *Big Data* (p.e.: Introducción al Big Data aplicado a las CC. Sociales; etc.).
- *Robótica e Inteligencia Artificial* (p.e.: Robótica educativa; etc.).
- *Realidad Virtual* (p.e.: Realidad Ampliada aplicada a la docencia; etc.).
- *Seguridad informática y protección de datos* (p.e.: Medidas de prevención de la fuga de datos; Gestión de la privacidad; etc.)
- *Aspectos éticos, humanísticos y sociales* (p.e.: Usos éticos del Big Data; Problemas éticos de la Inteligencia Artificial; Ética de la innovación tecnológica; etc.).

3. Contenidos relacionados con *Aspectos éticos, humanísticos y sociales*:
- *Derechos Humanos y valores democráticos* (p.e.: Derecho a la Educación; Valores constitucionales; Memoria democrática, etc.).
- *Diversidad de género* (p.e.: Identidad y diversidad de género; Prevención y tratamiento de la violencia sexual y de género, etc.).
- *Diversidad funcional* (p.e.: Integración del alumnado con discapacidad visual; Cómo trabajar con alumnado de altas capacidades intelectuales; etc.).
- *Diversidad étnico-cultural (interculturalidad*) (p.e.: Integración de los estudiantes chinos en la universidad; Estudiantes universitarios de etnia gitana; etc.).
- *Sostenibilidad y Objetivos de Desarrollo Sostenible* (p.e.: Aplicación de los ODS en la universidad; etc.).
- *Solidaridad* (p.e.: Cooperación internacional al desarrollo; Ayuda humanitaria; Voluntariado; etc.).
- *Ética profesional* (p.e.: Ética docente; Ética de la investigación; Ética del buen gobierno; etc.).

4. Contenidos relacionados con *Desarrollo profesional y personal*:
- *Carrera académica* (p.e.: Sexenios y quinquenios, Procesos de acreditación, etc.).

- *Derechos laborales* (p.e.: Relaciones contractuales en la universidad; Derechos laborales en casos de despido; etc.).
- *Prevención de riesgos laborales* (p.e.: prevención de la Covid-19; Gestión del estrés, Prevención del *burnout*; Prevención del *mobbing*; Manejo de desfibriladores; Prevención de riesgos radiológicos; etc.).
- *Competencias psico-sociales* (p.e.: Habilidades de comunicación; Inteligencia emocional; Liderazgo; Trabajo en equipo; Organización y planificación eficaz del trabajo; Gestión de conflictos; Resiliencia; etc.).

5. Contenidos relacionados con *Idiomas*:

- *Idiomas extranjeros* (p.e.: inglés, francés, italiano, etc.).
- *Lenguas cooficiales* (p.e.: catalán, euskera, gallego, etc.).
- *Habilidades específicas con idiomas* (p.e.: Redacción de artículos en inglés; Presentación de resultados de investigación en otros idiomas; Impartición de clases en un idioma extranjero; Bilingüismo en el aula; etc.).
- *Lengua de signos* (p.e.: Introducción a la lengua de signos catalana; etcétera).

6. CONCLUSIONES

Esperamos haber realizado una aportación conceptual sugerente para contribuir al desarrollo del campo de investigaciones sobre la formación del profesorado universitario y para promover el debate sobre cómo avanzar en la convergencia de criterios para impulsar su formación continua. Es posible que, además, los gestores universitarios puedan encontrar en este trabajo ideas útiles para organizar y programar la oferta de su institución.

Es evidente que la transformación digital de la Educación Superior se ha convertido en una de las principales fuerzas impulsoras del cambio en las universidades. No se trata sólo de incorporar nuevas tecnologías o sustituir unas por otras, sino de una renovación profunda que afecta íntegramente a las estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje, a la organización y funcionamiento de las universidades y a las funciones que en ellas desempeña el personal docente e investigador (PDI).

De acuerdo con Morozov (2015), también nosotros creemos que existe el riesgo de caer en un *tecnocentrismo* y en un *solucionismo tecnológico* de estrechas miras. No se trata de negar la importancia de la tecnología, ni mucho menos de incurrir en una estéril *tecnofobia*; pero sí es oportuno proyectar una mirada mucho más integral y socialmente responsable que ponga en el centro de nuestras preocupaciones la ética, la pedagogía, los Derechos Humanos, los valores democráticos y la sostenibilidad social y medioambiental, sobre todo ahora que distintas formas de autoritarismo -religiosas, económicas, políticas y tecnocientíficas- ganan terreno en todo el mundo.

En este contexto, la formación continua del PDI, integral y socialmente responsable, debería, a nuestro juicio, convertirse en una prioridad estratégica de los gobiernos democráticos y de los sistemas universitarios, por cuanto de ellos depende la formación de profesionales implicados en todos los niveles de la organización y funcionamiento de las sociedades. Las Administraciones Públicas competentes deberían crear mejores condiciones para que esto sea posible, tanto a nivel europeo como en el Estado español, promoviendo, entre otras medidas, la mejora sustancial de las condiciones laborales del profesorado universitario.

Por otra parte, creemos que las universidades deben acometer un profundo cambio en sus culturas organizativas, poniendo en el centro la *cooperación* a todos los niveles, internamente entre sus profesores y entre todos los sectores de la comunidad universitaria; y a nivel externo con otras universidades y con diversos agentes económicos, sociales y culturales. El nuevo impulso a la formación continua del PDI pasa, por supuesto, por un incremento y diversificación de la oferta formativa, pero también por la mejora de su organización dentro de cada universidad y entre universidades, teniendo en cuenta los ocho procesos que, según nuestros análisis, componen su cadena de valor: diagnóstico, planificación, diseño pedagógico, logística, comunicación, ejecución, seguimiento y evaluación. Trabajemos juntos para construir un marco de referencia común que haga posible estos avances.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Cano González, R. y Revuelta Guerrero, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, *2*(1). **(http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nI.htm)**.

Carañana, J. P. (2015). *Las misiones de las universidades europeas y estadounidenses. Un análisis sociohistórico de sus transformaciones* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. **(https://eprints.ucm.es/id/eprint/33378/)**.

CRUE (2020). *La universidad frente a la pandemia.* CRUE Universidades Españolas. **(https://www.crue.org/2020/12/universidad-frente-pandemia/)**.

Cuesta González, M. de la; Cruz Ayuso, C. de la; Rodríguez Fernández, J.M. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. Netbiblo.

Díaz Díaz, A. y Pérez Angulo, M. I. (2008). El compromiso del profesor universitario con la formación integral de sus estudiantes. *Docencia Universitaria*, V 9, 113-114. **(https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/569/929)**.

Deloitte (2015). The Deloitte Global Millennial Survey. *DTTL Global Brand & Communications*. **(https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.hml)**.

EHEA (1999). *Bolonia Declaration*. *Ministerial Declarations and Communiqués*. European Higher Education Area (EHEA). **(http://ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999)**.

EHEA (2018). *Paris Communiqué*. European Higher Education Area (EHEA).

(http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf).
EHEA (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. European Higher Education Area (EHEA). **(http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf)**.
Escudero Muñoz, J. M; González González, M. T.; Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI 21*(1), 157-180, **(http://doi: 10.5944/educXXI.20183)**.
Espinoza, N. y Pérez Reyes, M. C. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Fermentum 13*(38). 483-506.Eurostat. European Stadistical System.
(https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01__custom_1293428/default/table?lang=en).
Gadamer, H.-G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
Garbizo Flores, N.; Ordaz Hernández, M.; Marina Lezcano, A. (2020). El profesor Universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación 19*(40), 151-168.**(https://doi: 10.21703/rexe.20201940garbizo8)**.
García Manjón, J. V. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Netbiblo.
García Sanz, M. P. y Maquilón Sánchez, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* 14(1), 17-26.
(https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678744).
Gómez Torres, F. H.; Bedoya Gallego, N. I.; Romero Nisa, W. H.; Castro Gutiérrez, G. Y. (2018).
Identidad del profesorado y la formación integral en educación superior. *Análisis 50*(92), 195-218.
(https://searchproquestcom.bibliotecadigital.uic.es:9443/docview/2161028714?pq-origsite=summon).
Kotter, J. P. (2004). *Las claves del cambio*. Deusto.
LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. **(https://bit.ly/37YYKF4)**.
Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Alianza.
Martín Serrano, M. (2008). *La mediación social*. Akal.
Martín Serrano, M. (2007). *Teoría de la Comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. McGraw-Hill.
Mas-Torello, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 21*(69), 437-470.
Morin, E. (2000). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". *La condición humana*. Orientaciones Universitarias, 28, 49.
Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos politicos. *Praxis & Saber 8*(17), 181-200.
ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. **(https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/)**.
Piña-Loyola, C.; Seife-Echevarría, A.; Díaz-Pérez, A.; Pez-Cameron, P.; Rodríguez Palacios, K. (2019). La formación del profesor universitario desde una dimensión humana.

Medisur 17(2), 262-269. **(https://www.medigraphic.com/pdfs/medisur/msu-2019/msu192o.pdf)**.
Salaburu, P. (director); Haug, G.; Mora, J.-G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible.* Academia Europea de Ciencias y Artes España.
SIIU. *Sistema Integrado de Información Universitaria*. Ministerio de Universidades. **(https://www.universidades.gob.es/)**.
Webometrics (2021). *Ranking Web de Universidades en el Mundo*. Webometrics. **(http://www.webometrics.info/es/world)**.
Zahonero R. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, Nº 20.

1.2 LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

REPOSITORIOS DIGITALES ARTÍSTICOS, RECURSOS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN COMUNICACIÓN

Violeta Izquierdo Expósito
Virginia Linares Rodríguez
Natalia Gutiérrez-Colomer
Universidad Complutense de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la interacción no solo ha alterado la propia realidad de los procesos didácticos, sino que ha hecho acuciantes las necesidades de formación, a la vez que ha ayudado a satisfacerlas. Dicha mejora tiene su raíz principal en la flexibilidad del sistema educativo dotado de unas características especiales que ayudan a superar inconvenientes de orden temporal y espacial (Lucas Marín, 2019).

La extensión de la educación quizás es de los signos más llamativos del proceso de modernización, hasta el punto de que la enseñanza se ha convertido en un método que afecta a todos los ámbitos de la sociedad; por ello los procedimientos de formación han tenido que adaptarse, en un tiempo, a una demanda masiva de productividad social.

El cambio disruptivo que trajo consigo la pandemia, en 2020, hizo que la universidad, como agente formador de futuros profesionales, asumiera la responsabilidad inmediata de asumir retos como la alfabetización digital del profesorado, a través de cursos de formación, fomentando nuevas prácticas educativas con proyectos de innovación docente e incentivando la creación y el diseño de materiales y recursos didácticos digitales (Izquierdo y Fernández, 2020).

> *La integración de las TIC en el campo educativo conlleva esta formación integral del profesorado, lo que implica un uso reflexivo, constructivista y evaluador de estas herramientas por él mismo, además de la aceptación de estos recursos en el ámbito académico por parte del alumnado (p. 99).*

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Los nuevos recursos relacionados con las tecnologías en la educación superior

La enseñanza se ha visto obligada a adoptar nuevos procedimientos de producción en serie, intentando ajustarse a una exigencia específica. Por ello, el carácter informal y personalizado, que permitía en las sociedades tradicionales atender a la educación de

unos pocos individuos concretos, ha ido creciendo y desarrollándose en unas formas flexibles y menos burocráticas. También, los nuevos recursos relacionados con las tecnologías de la comunicación y la información están haciendo innecesaria la relación personal cara a cara, en la medida en que se van centrando solo en la transmisión de conocimientos, permiten aumentar la distancia física entre profesor y alumno.

En este apartado, como señalan Lucas y Linares (2009), en un primer término debemos distinguir entre las industrias de la informática y la de la telemática; ya que la primera consiste en la producción de información y en su tratamiento; es decir en lo referente a los ordenadores en general (hardware, software y elementos auxiliares); mientras que la segunda se centra en la telecomunicación y los procesos de traslado o transmisión de la información, de donde -a su vez- se derivan las redes de comunicación (de las que Internet es el prototipo) que están siendo especialmente útiles para la eficacia que intenta conseguir la enseñanza online en la educación superior. Se hace imprescindible hablar siempre sobre estas tecnologías para intentar abordar un cuadro evolutivo completo, aunque sea provisional.

Como hemos mencionado anteriormente, a diferencia del modelo tradicional de enseñanza, las TICI presuponen la creación de nuevos modelos generados a partir de los cambios y avances ocurridos en la sociedad con distintas concepciones pedagógicas, que ponen énfasis en la formación integral del estudiante, con un carácter versátil, aprovechando todas las potencialidades que ofrece el mundo digital, como materiales interactivos (Kahoot!), redes (WhatsApp, Telegram, Instagram, YouTube), aplicaciones informáticas (Skype, Zoom, Google Meet) y plataformas didácticas (Moodle, Collaborate, Microsoft Teams) que conllevan a un intercambio de ideas y trabajo colaborativo, que van generando un nivel de enseñanza preferente.

Por ello, Izquierdo y Fernández (2020) aseguran que es indudable que el rol del alumno cambie exponencialmente con la introducción de las TIC en su proceso de aprendizaje. Los alumnos en contacto con dichas tecnologías se benefician de varias maneras y avanzan en esta nueva visión del usuario de la formación. “Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, la selección, la utilización y la organización de la información, de manera que el estudiante vaya formándose como un ciudadano maduro de la sociedad de la información” (p. 101).

Una vez delimitado todo lo que abarca la enseñanza a través de las tecnologías de la información, hay que destacar, también, todos los elementos fundamentales que contiene este tipo de formación: el alumno, el profesor, el grupo docente, el coordinador, el tutor, el aula virtual, la institución y los recursos tecnológicos (Linares, 2010).

2.2. Los proyectos de innovación docente y sus aportaciones a la docencia

Para Masón (1998, como se citó en Izquierdo y Fernández, 2020, p.100), no se inventan nuevas metodologías, sino que la utilización de las TIC en la educación supone nuevas perspectivas respecto a una enseñanza mejor y apoyada en entornos en línea. Del mismo modo; Mir, Reparaz y Sobrino (2003), aseguran que los sistemas de formación en línea suponen una forma de enseñar-aprender frente al sistema

tradicional-presencial, tanto por sus objetivos, metodologías y técnicas en general, como por las posturas y actitudes que adoptan tanto el profesor como los alumnos.

Por ello, la intención de este trabajo es querer transmitir brevemente las percepciones, los resultados y las conclusiones obtenidas a partir de nuestra experiencia en el proyecto de innovación docente (2020/2021) REAVAC-Repositorio Audiovisual de Arte Contemporáneo: plataforma para el aprendizaje online de materias artísticas en comunicación, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. (https://www.youtube.com/c/ArteneaUCM)

Nuestra propuesta constituye un recurso valioso para los estudiantes de la UCM. Es una herramienta eficaz y útil para el aprendizaje y la formación en las asignaturas artísticas que forman parte de los programas de los grados que se imparten. El carácter digital del proyecto le atribuye una importante capacidad de difusión, de manera que usuarios interesados, alumnado de la universidad o personas ajenas podrán conocer este interesante y singular repositorio, contribuyendo a la expansión y transmisión de este.

Cabe destacar que, este proyecto es continuación de dos anteriores presentados y aprobados en los que se trabajó con nuevos recursos tecnológicos y que han tenido un notable seguimiento y éxito en la comunidad universitaria.

Por ejemplo, en la convocatoria del curso 2016/2017 presentamos ARTENEA: utilización de las redes sociales como apoyo a la docencia universitaria en el área de periodismo y arte. Desarrollo de recursos propios en Internet para fomentar el aprendizaje. El resultado de este fue la creación del blog especializado en materias de arte, una publicación en la que el alumnado presenta sus trabajos (artículos, reportajes, entrevistas, críticas, videos). La página tiene 3.675 seguidores y se ve en más de 40 países en el mundo. Igualmente se crearon redes sociales como Facebook (1.818 seguidores) y Twitter (1.808 seguidores). (https://arteneablog.wordpress.com/)

Seguidamente, durante el curso 2019/2020 presentamos el proyecto REDIAC: Repositorio Digital de Imágenes de Arte Contemporáneo y Espacio/Arte. Recursos educativos para el Aprendizaje en la Educación Superior, que consiste en un banco de imágenes, un espacio tecnológico que sirve para preservar, gestionar y difundir la información que alberga, y se sustenta en un principio de acceso abierto, es decir, una filosofía que les permite a los usuarios “leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar, o enlazar las imágenes”, de manera que resulta de gran utilidad para estudiosos, investigadores y amantes del arte en general. (https://maccomplutense.wixsite.com/rediac)

De las múltiples herramientas que albergan las diversas plataformas de trabajo colaborativo, lo recomendable es utilizar las que favorecen la comunicación entre las partes participantes en el curso, como por ejemplo: correo interno, chat, foros, pizarra o tablón de anuncios; ya que nuestra experiencia nos dice que estos materiales interactivos que prescinde de las ventajas de la comunicación cara a cara solo pueden tener éxito si se encuentran sustentadas por unos fluidos cauces de comunicación que mantenga viva la relación con el curso; en este caso convendría recurrir a redes sociales o aplicaciones informáticas externas.

2.3. Utilización de recursos audiovisuales en la docencia

Para Rodrigo Cano et al. (2019), las TIC y la Web 2.0, a través de las redes sociales, han impactado en el sistema educativo debido al fácil acceso a Internet y ha permitido que la incorporación de diversas iniciativas en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria como Facebook, YouTube y Twitter.

De este modo, consideran que, por ejemplo, YouTube, es la herramienta más valorada por los usuarios españoles, con una frecuencia de 3 horas y 01 minutos semanales, según IAB Spain (2017). "En YouTube el alumnado puede buscar vídeos de su interés o montar pequeños clips de vídeo combinando imagen y audio. Pero "la propuesta más arriesgada es grabarse a sí mismo y finalmente, publicar ese vídeo" (Tur, 2011, como se citó en Rodrigo Cano et al, 2019, p. 232). Con todo, desde adolescentes elaboran vídeos para compartirlo y difundirlos a través de YouTube o Instagram experimentando nuevas formas de comunicación con temas que van desde política, economía, sociedad o salud pública.

Asimismo, aseguran los autores que, el aprendizaje de la utilización de YouTube y su implementación en las aulas contribuye a la democratización del conocimiento y posibilita la selección de contenidos formativos e informativos alejados de la televisión. "Los alumnos creadores de vídeos obtienen mejores resultados que los que no lo hacen" (Orús et al., 2016, como se citó en Rodrigo Cano et al, 2019, p. 232).

En este mismo orden de ideas, Gallego y Murillo (2018) concluyen, en un estudio con 124 estudiantes de la Universidad de Sevilla sobre la práctica docente basada tecnologías y YouTube como herramienta de educación superior, que la plataforma de videos es considerada por los alumnos participantes como un recurso de formación con un "alto potencial de uso en la práctica diaria de clase, por sus múltiples ventajas metodológicas relacionadas con la innovación, aumento de la motivación, potenciación de ampliar y afianzar conocimientos e información, y la integración de las TIC en los procesos educativos" (p. 27). Igualmente, la mayoría de los estudiantes concibe de manera positiva la edición de contenidos propios, debido a las ventajas que puede suponer, como poder mostrar y compartir conocimientos, usarla como una metodología adecuada, poner en marcha de un filtro de contenidos en los que el docente sería el evaluador de los materiales a disposición del alumnado, la mejora de la accesibilidad al conocimiento, la integración de las TIC en una sociedad cada vez más digitalizada y el aumento de la participación de las familias, gracias al acceso al conocimiento por medio del canal.

Por ello, nuestro proyecto de innovación docente es una propuesta que busca una transferencia educativa a los estudiantes, profesores de nuestras facultades, centros y también entidades externas; es una innovación abierta que permite la transferencia del conocimiento a la sociedad y el sistema productivo; también apoya a la formación continua y la mejora de la actividad docente online, y facilita la actualización de conocimientos y la adquisición de herramientas digitales educativas que favorezcan la interacción con el alumnado.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Como objetivo general nuestro mayor interés es mejorar los recursos disponibles en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes de Arte y Cultura Visual en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Este objetivo general se despliega en tres objetivos específicos:

Disponibilidad de un amplio y accesible banco de videos de Arte Contemporáneo para el estudio de las asignaturas artísticas. Un extraordinario instrumento que facilitará notablemente el acceso a estos materiales para nuestro alumnado y por extensión a amplios colectivos interesados en esta temática.

Formación e incentivación del alumnado para la utilización, formación, creación de materiales propios, así como su divulgación y difusión a través de los recursos asociados al proyecto (ARTENEA, redes sociales).

Constatación de los resultados al finalizar el curso con los trabajos realizados y publicados en nuestro portal ARTENEA.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de nuestro proyecto hemos empleado diferentes métodos de trabajo: teóricos, documentales y tecnológicos enfocados a cada una de las tareas propuestas. Su aplicación sistémica ha permitido desarrollar las diferentes etapas del plan. Dentro de los métodos del nivel teórico el Análisis–síntesis: ha posibilitado procesar la información en la elaboración de los contenidos, mediante la revisión de literatura y material especializado, así como de la experiencia teórica. El método documental, nos ha permitido la recopilación del material visual necesario para incluir en la plataforma y el tecnológico se ha utilizado para la elección del repositorio digital más adecuado a nuestro fin, el canal de YouTube, su implantación y los roles definidos en ella para una correcta explotación.

FASE I: Desarrollo del repositorio de videos

1. Repositorio Audiovisual de Arte Contemporáneo (REAVAC)
a. Definición del tipo de repositorio
b. Definición de objetivos y tipo de videos
c. Plataforma en YouTube
2. Diseño del repositorio digital de Arte Contemporáneo (REAVAC)
a. Definición de la estructura del repositorio
3. Elaboración de los materiales para el REAVAC
a. Propuestas de realización de videos a los estudiantes
b. Realización de videos por parte de los estudiantes
4. Desarrollo del REAVAC
a. Introducción de los videos elaborados.
b. Pruebas de digitalización

FASE II: Plan de Difusión y promoción del proyecto

1. Divulgación informativa a través de la plataforma ARTENEA.
2. Campaña de viralización en Redes Sociales: Twitter, Instagram, Facebook.

5. RESULTADOS

5.1. Creación de la plataforma REAVAC

Para la creación de esta plataforma ha sido decisivo el nivel de implicación del profesorado y de los estudiantes. En una primera fase, desarrollada por los docentes, se procedió a definir y planificar la plataforma, para ello se creó un canal en YouTube en el que poder incluir todos los videos elaborados. El diseño de la plataforma se organizó teniendo en cuenta los contenidos del programa de las asignaturas de Arte del grado de Periodismo, igualmente se creó una guía para la elaboración de los videos que se incluirían en el repositorio, de manera que todo el alumnado tuviera las mismas instrucciones a la hora de realizar su trabajo. El reparto de obras para realizar el video fue determinado por el profesorado al objeto de que cada estudiante tuviera una obra diferente y poder contar con un mayor número de resultados susceptibles de ser utilizados.

Con estas premisas el alumnado realizó un video de temática artística relativo a una obra comentada o una biografía de artista, de una duración de 3 minutos, que tenía como objetivos desarrollar dos tipos de destrezas:

Destrezas sobre la materia artística:
- Planificación del contenido: estudio, recopilación de información, documentación.
- Realización de un guión sobre la obra a comentar o a la biografía del artista.
- Búsqueda de los hechos más relevantes relativos al autor, el contexto histórico, el movimiento artístico, la obra.
- Búsqueda de las imágenes y los contenidos específicos sobre la obra tratada.

Destrezas tecnológicas:
- Utilización de programas de edición de videos: edición y montaje.
- Locución y narración del video.
- Inclusión de música y créditos.

Finalmente, y de manera conjunta, el profesorado y los estudiantes han procedido a la divulgación de estos contenidos a través de medios de comunicación digitales como ARTENEA y Tribuna Complutense, se han utilizado las redes sociales: Twitter, Facebook e Instagram, con distintas iniciativas orientadas a difundir estos materiales. En la actualidad el canal cuenta con 465 suscriptores.

5.2. Contenidos de REAVAC

En relación con los temas que el profesorado propuso a los estudiantes para el desarrollo de contenidos, la información se ha organizado en 14 listas de reproducción, de las cuales 13 de ellas están dedicadas a distintos movimientos artísticos de vanguardia y 1 dedicada a biografías de artistas destacados de la historia del arte contemporáneo. La elaboración de vídeos siguió una guía diseñada por el profesorado con el fin de dar uniformidad al conjunto. Para que la plataforma sirva como referente para el estudio del arte contemporáneo solo se han colgado las grabaciones que, además de seguir las especificaciones, consiguieron realizar un recurso con contenidos de calidad. De los tres grupos de la asignatura de Movimientos Artísticos Contemporáneos, con un total de 240 estudiantes, participaron un 70%, es decir un total de 168 y se han seleccionado 127 videos, en los que han participado 135 (algunos videos se realizaron en parejas). Es decir, esos 135 alumnos cuyos vídeos han sido seleccionados para formar parte de REAVAC demostraron haber adquirido las habilidades necesarias para crear contenidos en este formato audiovisual.

En la tabla se indican los temas que dan nombre a las catorce listas de reproducción en las que se organiza el repositorio y se indica el número de vídeos colgados en red a día 10 de mayo de 2021, es decir un curso académico tras la creación del proyecto:

Tabla 1. Listas de reproducción de REAVAC

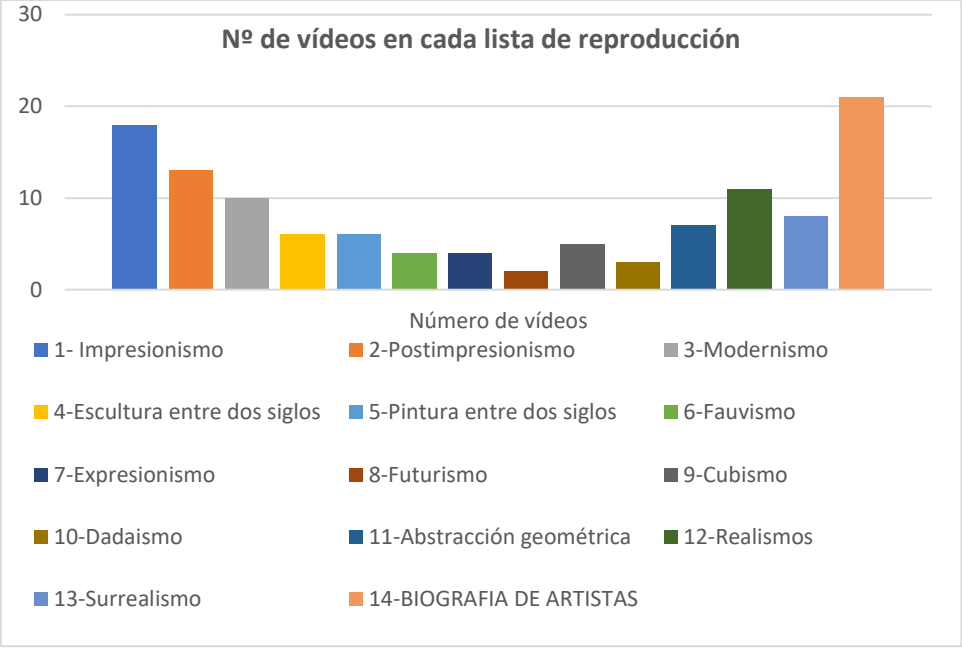
Listas de reproducción	Número de vídeos
1- Impresionismo	20
2- Postimpresionismo	14
3- Modernismo	10
4- Escultura entre dos siglos	9
5- Pintura entre dos siglos	6
6- Fauvismo	5
7- Expresionismo	4
8- Futurismo	2
9- Cubismo	6
10- Dadaísmo	3
11- Abstracción geométrica	8
12- Realismos	11
13- Surrealismo	8
14- BIOGRAFÍA DE ARTISTAS	21
TOTAL	127

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar se han conseguido 127 vídeos que cumplen los estándares de calidad necesarios para ser un recurso didáctico eficaz. Entre ellos, aproximadamente un 20% son biografías de artistas y otro 20% están dedicados a obras del Impresionismo.

Por el contrario, tan solo 2 se refieren a obras del Futurismo. Esto es un indicador de tres circunstancias: el planteamiento inicial (se inició con biografías de artistas), los intereses de los estudiantes y la dificultad que encuentra el alumnado para definir y explicar por su complejidad algunos movimientos artísticos. La comparativa se puede apreciar en el siguiente gráfico comparativo:

Figura 1. Número de videos de las listas de reproducción



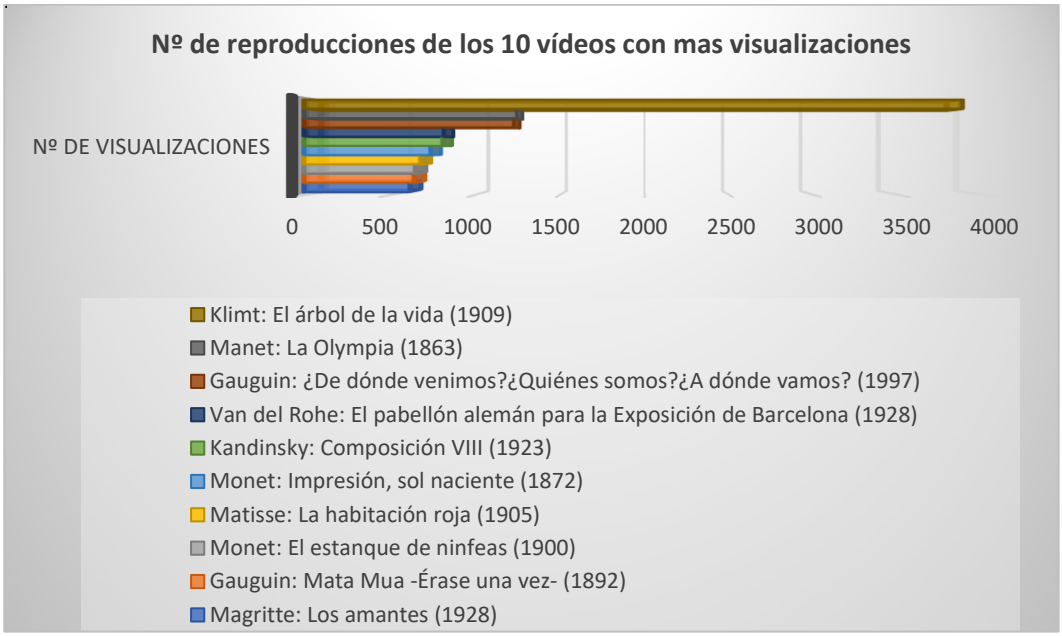
Fuente: elaboración propia.

5.3. Análisis de los datos

Las estadísticas obtenidas demuestran que durante este curso académico se han obtenido un total de 27.560 visualizaciones de los 127 vídeos publicados. Si se analizan las visualizaciones con detalle se puede apreciar que 11 vídeos cuentan con más de 600, llegando uno de ellos a 3.873 reproducciones, como es el caso de la

grabación dedicada a la obra El árbol de la vida de Gustav Klimt. El contenido de esos 11 vídeos está dedicado a una obra icónica de la historia del arte de 10 artistas distintos:

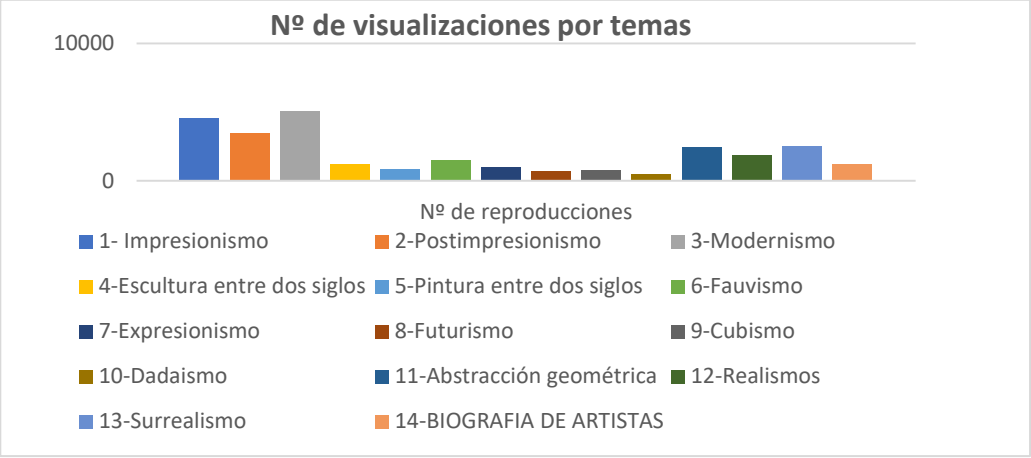
Figura 2. Lista de los 10 videos con más reproducciones



Fuente: elaboración propia.

El análisis de los resultados de la plataforma nos permite también diferenciar aquellos temas (listas de reproducción) que han suscitado un mayor interés en los estudiantes. Como podemos apreciar en el siguiente gráfico las listas dedicadas al Modernismo y el Impresionismo son los que presentan un mayor índice de interés:

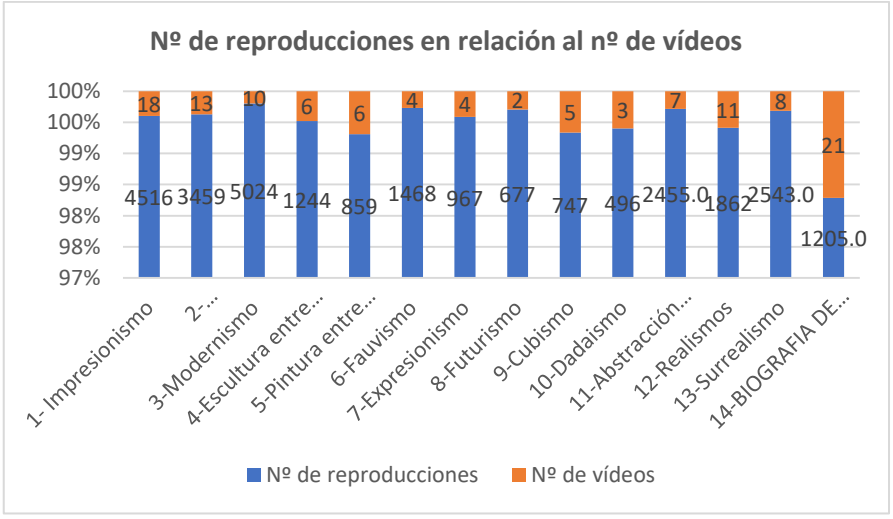
Figura 3. Listas de reproducción con mayor número de visualizaciones



Fuente: elaboración propia.

El mayor número de visualizaciones puede estar directamente relacionado con el número de vídeos con que cuentan cada una de las listas, por ello se ha obtenido la relación entre el número de vídeos y visualizaciones:

Figura 4. Número de reproducciones con relación al número de videos



Fuente: elaboración propia.

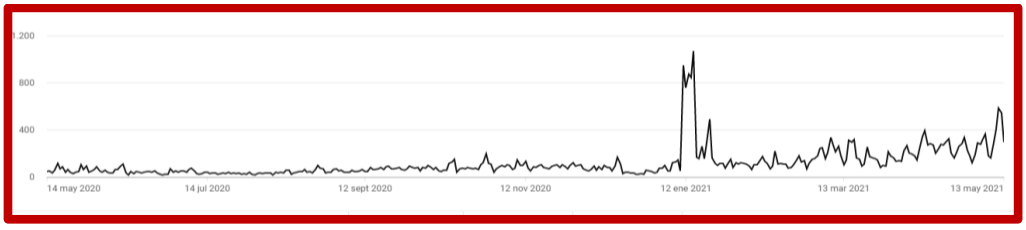
Si se comparan ambas tablas puede apreciarse como los vídeos dedicados al tema del Modernismo despiertan un mayor interés en relación con el número de vídeos publicados, lo mismo podríamos decir de la lista dedicada a la Abstracción Geométrica, que, aunque cuente con menos de la mitad de las reproducciones que el Modernismo, la proporción en cuanto a número de vídeos es similar. En el otro extremo estaría el caso de las biografías de artistas que aún a pesar de ser la lista con mayor número de grabaciones, es la que menos visualizaciones obtiene.

El número de vídeos de calidad obtenidos en tan solo un curso académico, así como el número de reproducciones demuestran que REAVAC no solo ha servido a los alumnos para ser agentes activos en el desarrollo de un nuevo proyecto desarrollando nuevas habilidades que serán necesarias en el desempeño de su carrera profesional, sino que el resultado lo convierte en un recurso didáctico que ya ha sido utilizado por alumnos e interesados, tal y como demuestran las 27.560 visualizaciones totales.

Por otro lado, la información que estos datos nos aportan nos permite conocer otros aspectos realmente relevantes para la docencia como son los intereses de los alumnos, las obras de arte que les producen una mayor curiosidad o los momentos del curso académico en que son más proclives a consultar la información.

En el gráfico que se presenta a continuación (Gráfico 5) puede verse que en el mes de enero es precisamente cuando hay un mayor número de accesos al canal y de visualizaciones. Dado que coincide con el período de exámenes, podríamos deducir que los alumnos consideran que los vídeos son una herramienta útil para el estudio de la asignatura. Por otro lado, haciendo la excepción del período de exámenes, también puede observarse que el interés en el canal tiene una clara tendencia al alza.

Figura 5. Número de reproducciones por fecha durante un año

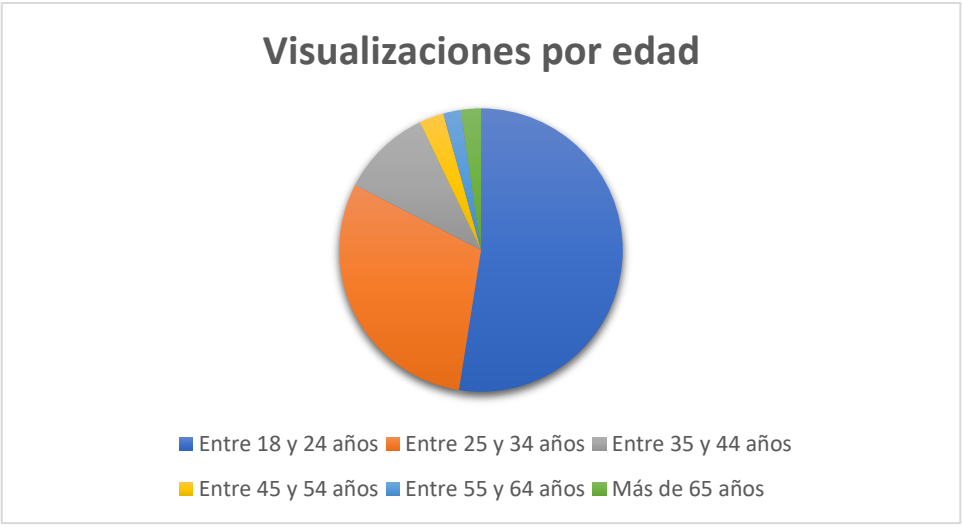


Fuente: elaboración propia.

Además de la valiosa información que puede proporcionarnos la fecha de consulta de los vídeos, también conocemos otros detalles sobre aquellos que acceden al canal, como las edades, el sexo o la procedencia geográfica. Respecto a las edades (Gráfico 6), un 52,5% de los usuarios tienen entre 18 y 24 años y un 30,1% entre 25 y 34 años, frente a un 10,3% que tienen entre 15 y 44. Si tenemos en cuenta que, además, tan solo un 7% tienen más de 44 años, se puede apreciar que coincide con el rango de edades de

los estudiantes de grado. Esto supone que la plataforma está siendo utilizada principalmente para la consulta de información por parte de los alumnos de la asignatura de Movimientos Artísticos Contemporáneo y que todavía no se ha difundido en otros ámbitos. Sin embargo, si tenemos en cuenta la procedencia geográfica de los usuarios, se observa el acceso al canal desde otros 14 países distintos (España, Méjico, Argentina, Colombia, Chile, Perú, Guatemala, Corea del Sur, Marruecos, Uruguay, Bélgica, Brasil, Ecuador y Turquía), es decir, el canal está comenzando a difundirse en ámbitos ajenos a los estudiantes de la asignatura, aunque todavía sean mayoritarios.

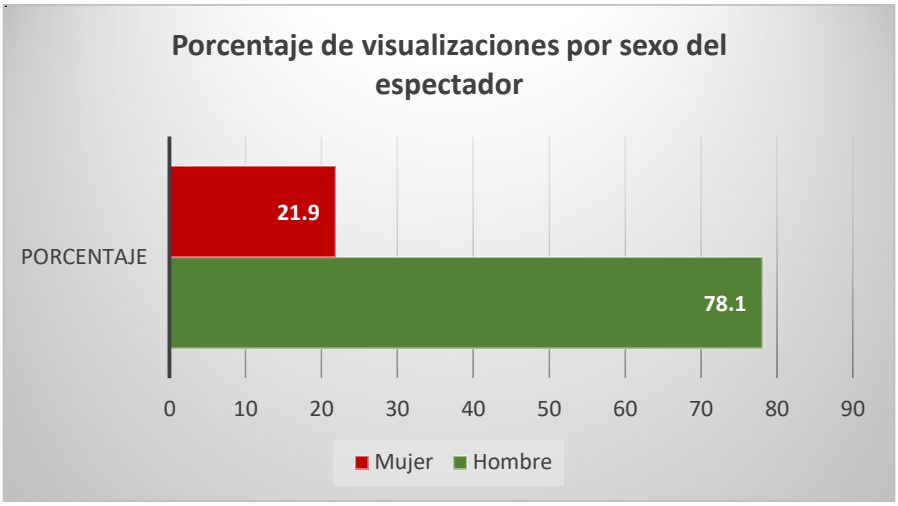
Figura 6. Número de visualizaciones según la edad del usuario



Fuente: elaboración propia

En la siguiente Figura (Figura 7) podemos apreciar que el interés por el canal se manifiesta más claramente en las mujeres que en los hombres, ya que cerca del 80% de los usuarios son mujeres:

Figura 7. Porcentaje de visualizaciones según el sexo del usuario



Fuente: elaboración propia

El análisis de todos estos datos supone que, además del doble resultado que se esperaba obtener con el proyecto de mejora del proceso formativo y a su vez desarrollo de habilidades útiles para el desarrollo profesional, con esta plataforma se obtiene un recurso didáctico de calidad abierto al público general y una información específica sobre la consulta de información de los estudiantes que nos puede facilitar la toma de decisiones a la hora de reorientar nuestra labor como docentes. Tendríamos que hablar por tanto de un triple resultado:

- Los alumnos desarrollan habilidades específicas para la producción de vídeos, así como otras más generales como el trabajo autónomo y la iniciativa.
- La comunidad virtual consigue un recurso didáctico ameno, de fácil acceso y con unos contenidos de calidad sobre la historia del arte contemporáneo.
- Los profesores, además de contar con dicho recurso, pueden obtener datos que les permitan conocer mejor a su alumnado.

6. CONCLUSIONES

La elaboración de estos materiales ha contribuido al desarrollo de competencias transversales entre los estudiantes, tales como la capacidad de trabajo en equipo, planificación, gestión de proyectos, comunicación de resultados, responsabilidad profesional. Estas competencias han dotado al alumnado de herramientas metodológicas que pueden aplicarse a la práctica profesional de producción de videos.

Por otro lado, ha destacado la formación e incentivación de los estudiantes gracias a la creación de materiales propios, compartidos en una plataforma abierta, que facilita el aprendizaje de las asignaturas objeto del proyecto y permite un beneficio colectivo dentro y fuera de nuestra universidad. Sin olvidar que el desarrollo de actividades

diversas durante el curso permite romper con la monotonía suponiendo un aporte importante en su propia motivación. La plataforma REAVAC, además, permite a los profesores conocer mejor los intereses de los alumnos gracias al número de visualizaciones de cada vídeo. La información sobre la atención que reciben algunas obras/biografías de artistas, se completa con el número de comentarios que estos videos tienen en YouTube, de manera que orientan también al profesorado sobre la percepción del estudiante tanto en relación con los contenidos como a la ejecución del video.

El desarrollo de estos nuevos métodos de aprendizaje, proponiendo un cambio de rol del profesorado convirtiéndole en guía y facilitador de recursos que orienten al alumnado a participar en su propio proceso educativo, ha puesto de manifiesto que los objetivos se han orientado a conseguir un triple resultado: potenciar la calidad del proceso formativo y aprendizaje, dotar al profesorado de nuevas herramientas de evaluación sobre la actividad práctica del alumnado y ofrecer a los estudiantes un recurso profesional que podrán emplear en el ejercicio de su carrera.

Finalmente, REAVAC tiene el potencial para convertirse en un recurso didáctico de calidad para cualquier usuario interesado en conocer de forma amena y accesible la historia del arte contemporáneo sin importar la edad, el ámbito educativo o la localización geográfica dentro del habla hispana.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delgado García, A. M.; Rovira Ferrer, I. y Oliver Cuello, R. (2019). Diferentes aplicaciones del vídeo como herramienta docente en un Máster virtual. Congreso In-Red, 11 y 12 de julio. Universitat Politècnica de València.
(http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10408 2019).

Gallego Domínguez, C. y Murillo Estepa, P. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías. YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. En *Foro Educacional*, Nº31, 2018, 11-29.

Iglesias Onofrio, M. y Rodrigo Cano, D. (2013). La Web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia de innovación docente universitaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 299-313.

Izquierdo Expósito, V. y Fernández Maestre, M. (2020). Uso académico de las TIC en la universidad. En Comunicació: *Revista de Recerca i d'Anàlisi* [Societat Catalana de Comunicació], Vol. 37 (1), 95-113. **(http://revistes.iec.cat/index.php/TC. DOI: 10.2436/20.3008.01.192)**.

Izquierdo Expósito, V. (2018). "Arte, conectividad y aprendizaje". En O. Buzón y A. Rebollo (eds.). Innovación y Tendencias Educativas. Cap V, pp.76-88. Sevilla: Egregius. [ISBN-978-84-17270-34-6].

Izquierdo Expósito, V. (2016). "El uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales en la enseñanza universitaria: caso práctico en Periodismo". En E. Bernard y M. Mut. Aula Virtual: contenidos y elementos (241-250). McGraw-Hill.

Izquierdo Expósito, V. (2016). "Artenea: Arte y Periodismo, una experiencia de innovación docente en la UCM". En S. Toledano, C. Hernández, A. Ardèvol y M. Trenta. Del Verbo al Big, Cuadernos Artesanos de Comunicación, 115, 140-153. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. D.L.: TF-605-2016 /
(http://www.revistalatinacs.org/16SLCS/libro-colectivo.htm]).

Linares Rodríguez, V. (2011). E-learning y comunicación organizacional. Una enseñanza comunicativa a través de la red. *Revista Temas de Comunicación*, Nº21, UCAB, Caracas, enero 2011, pp. 133-153.
(http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/432).
Lucas Marín, A. (2019). Nuevas tendencias sociales. En J. A. Ruiz San Román, Comunicación y Tecnología: oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones. Conferencia llevada a cabo en el XXXI Seminario Internacional AISOC, Madrid, España.
Lucas Marín, A. y Linares Rodríguez, V. (2009). "Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación", en A. Lucas y otros. *La nueva comunicación*, Trotta, 2009, 95-111.
Lucas Marín, A.; Martín Cardaba, M. Á. y Linares Rodríguez, V. (2005). "La enseñanza online: una breve aproximación", en Campus Virtual UCM2. Cómo integrar investigación y docencia, Complutense, Madrid, 267-273.
Mir, J., Reparaz, C. y Sobrino, A. (2003). La formación en Internet: modelo de un curso online. Barcelona.
Rodrigo-Cano, D., Aguaded Gómez, I., García Moro, F.J. (2019). Collaborative Learning in Web 2.0: The educational challenge in high school. REDU. En *Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 229-244.

ALGUNOS FACTORES DE CONECTIVIDAD OBSERVADOS EN UN MODELO DE EDUCACIÓN REMOTA FORZADA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Alberto Isaac Pierdant Rodríguez
Jesús Rodríguez Franco
Ana Elena Narro Ramírez
Alberto Isaac Pierdant Castellanos
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México

1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 se registró en China los primeros casos de una enfermedad provocada por un virus -mortal- denominado SARSCoV2 (COVID-19) que se extendió a escala mundial generando la primera pandemia del siglo XXI. Esta inesperada enfermedad creó una crisis de salud que colapsó las actividades sociales y económicas en todo el planeta. De ellas, las actividades educativas y de entretenimiento fueron las primeras afectadas. La UNESCO instó a las autoridades educativas de cada país a buscar soluciones inmediatas, forzadas por un aislamiento preventivo, para dar continuidad a los sistemas educativos mediante el uso de recursos diversos, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) disponibles en cada país. En México, la solución para la educación universitaria -pública y privada- se desarrolló principalmente en el uso de las TIC y modelos educativos no presenciales, asíncronos y síncronos, que permitieran sustituir, por emergencia sanitaria, los modelos presenciales predominantes. En la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X) el modelo educativo emergente se denominó "Programa Emergente de Educación Remota (PEER)" sustentado en el uso síncrono de las TIC mediante videoconferencias (video clases) en plataformas comerciales (ZOOM), plataformas propias (ENVIA 3.0) y plataformas educativas especializadas (MOODLE, COURSERA, etcétera). Este modelo educativo alternativo al modelo presencial de educación no consideró el gran rezago de conectividad existente en México. Esta investigación presenta algunas evidencias encontradas a este respecto. Desde el punto de vista de la conectividad básica necesaria para tener un modelo remoto de educación emergente son requeridos, los siguientes cuatro elementos: acceso a computadora (y programas de computadora que apoyen el aprendizaje), acceso al servicio de Internet (de preferencia de alta velocidad), acceso a telefonía alámbrica y/o celular y acceso a energía eléctrica. Desde el punto de vista pedagógico son necesarias al menos los siguientes elementos: computadora personal (tableta), capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (plataformas ZOOM, GOOGLE MET, ENVIA 3.0, MOODLE, etc.), uso básico de paquetes de uso extendido (WORD,

EXCEL, POWER POINT, ACROBAT, entre otros) y paquetes especializados (IBM SPSS, EVIEWS, STATA, etc.), acceso a bibliotecas y bases de datos y un área en el domicilio del estudiante con las condiciones mínimas de espacio e iluminación necesarias para tomar clase y estudiar.

Por otro lado, Martínez y Méndez (2020, 4) indican que, en México, existe una brecha digital considerable, ya que el país ocupa los últimos lugares en las mediciones que se hacen sobre la sociedad de la información a escala mundial. De acuerdo con la OCDE ésta se define como "la brecha entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto a sus oportunidades de acceso a TIC y su uso para una amplia variedad de actividades", entre ellas, por la emergencia, las educativas.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

El modelo emergente no presencial PEER empleado en UAM-X se fundamentó en cuatro variables tecnológicas de TIC en el hogar (acceso a computadora, acceso al servicio de Internet, acceso a telefonía alámbrica y/o celular y acceso a energía eléctrica), por lo que se realizó un análisis estadístico de dichas variables, observando su comportamiento histórico a nivel nacional, infiriendo que éste era similar en la comunidad universitaria de la unidad. Con base en esa inferencia se obtuvieron los primeros resultados que refieren el uso del programa de educación remota a los trimestres del año 2020. La tabla 1 muestra el comportamiento de estas variables a nivel nacional de 2015 a 2019 y una estimación elaborada para 2020.

Tabla 1. Conectividad básica en México

	Hogares con				Usuarios de			
	Computadora	%	Conexión a Internet	%	Telefonía	%	Energía eléctrica	%
2015[a]	14 685 210		12 810 487		29 188 249		32 421 988	
2016[a]	15 184 257	3.4	15 658 535	22.2	30 001 506	2.8	33 084 440	2.0
2017[a]	15 517 436	2.2	17 397 850	11.1	31 390 775	4.6	33 974 275	2.7
2018[a]	15 574 182	0.4	18 343 824	5.4	31 983 732	1.9	34 462 820	1.4
2019[b]	15 840 809	1.7	20 131 852	9.7	33 050 284	3.3	35 528 292	3.1
2020[c]	16 073 669	1.5	22 285 960	10.7	34 041 793	3.0	36 309 914	2.2

[a] Cifras correspondientes al mes de mayo.

[b] Cifras correspondientes al mes de julio.

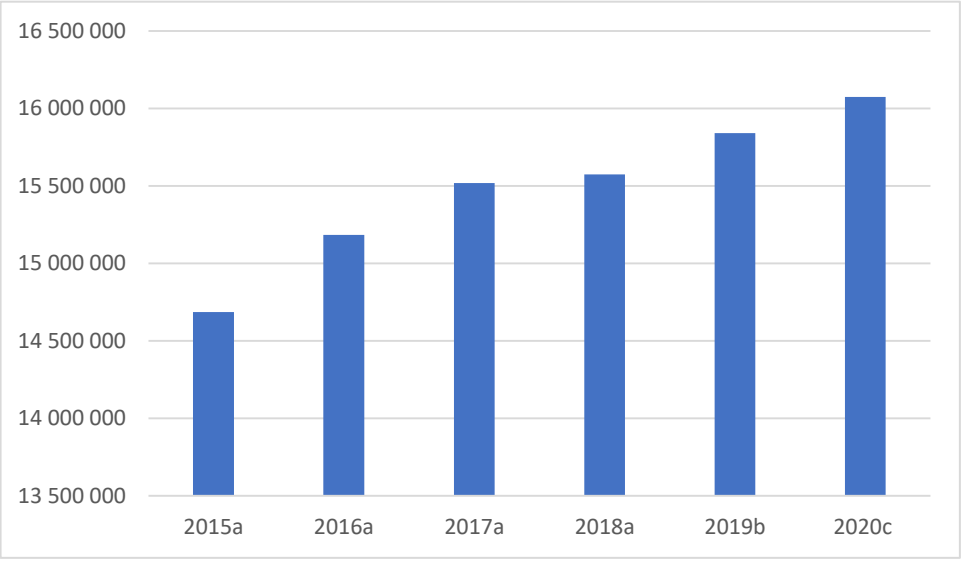
[c] Estimación propia.

Fuente: Elaboración propia con datos de: INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

En esta tabla se elaboró un promedio geométrico del comportamiento de estas variables, observándose que, el crecimiento anual de computadoras en el hogar fue de aproximadamente 1.5% del año 2015 a 2020; de 10.7% para la conexión a Internet en

el hogar; de 3% para la telefonía fija y móvil (celular) y de 2.2% para la energía eléctrica disponible en los hogares. Esto último confirma que los recursos de conectividad en estas variables era muy baja en México (Martínez y Méndez, 2020). La disponibilidad de computadoras en el hogar era de poco más de 16 millones, pero había en México más de 36 millones de hogares con energía eléctrica, es decir, 20 millones de hogares no tenían instalada al menos una computadora (56%) en ese año (figura 1).

Figura 1. Hogares con computadora en México



[a] Cifras correspondientes al mes de mayo.

[b] Cifras correspondientes al mes de julio.

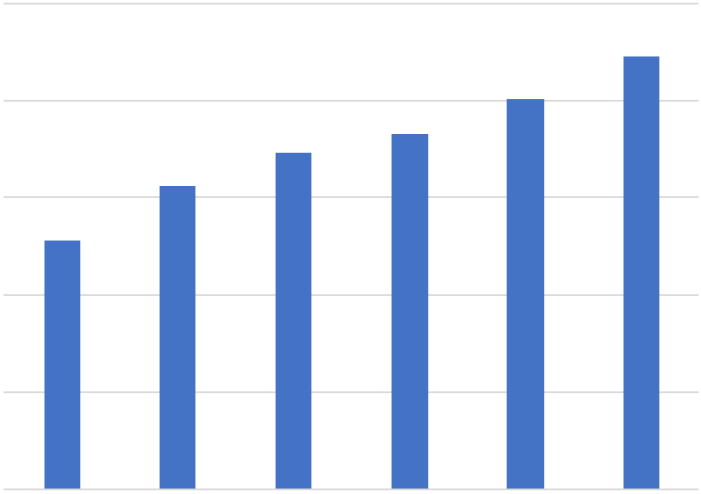
[c] Estimación propia.

Fuente: Elaboración propia con datos de: INEGI.

Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

Los hogares que en México estaban conectados a Internet, poco más de 22 millones, representaban solo el 61% con este servicio (figura 2). Esto mostraba déficits de herramientas tecnológicas y conectividad considerables para un aprendizaje remoto en el hogar. Algunos estudiantes, intentaron subsanar este déficit con el Internet de su teléfono celular, pero para una clase en línea, por ejemplo de matemáticas, se observaron resultados de aprendizaje bajos.

Figura 2. Hogares en México con conexión a Internet



[a] Cifras correspondientes al mes de mayo.

[b] Cifras correspondientes al mes de julio.

[c] Estimación propia.

Fuente: Elaboración propia con datos de: INEGI.

Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

Por otro lado, elaboramos tres coeficientes nacionales de acceso y disponibilidad de recursos informáticos necesarios para el desarrollo de una educación universitaria remota forzada, considerando algunas ideas de Martínez y Méndez (2020) quienes calculan un índice de desarrollo de TIC en las economías urbana y rural de México. Los coeficientes estimados de conectividad básica se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Coeficientes nacionales de conectividad básica en hogares

	coeficientes		
	computadora/energía eléctrica	conexión Internet/energía eléctrica	telefonía/energía eléctrica
2015[a]	0.453	0.395	0.900
2016[a]	0.459	0.473	0.907
2017[a]	0.457	0.512	0.924
2018[a]	0.452	0.532	0.928
2019[b]	0.446	0.567	0.930
2020[c]	0.443	0.614	0.938

[a] Cifras correspondientes al mes de mayo.

[b] Cifras correspondientes al mes de julio.

[c] Estimación propia.

Fuente: Elaboración propia con datos de: INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

En 2020 a nivel nacional existían, 0.443 computadoras por cada conexión de energía eléctrica en el hogar en México, es decir, cuatro de cada diez hogares con electricidad también tenían al menos una computadora; 0.614 conexiones de Internet por conexión de energía eléctrica en el hogar; seis de cada diez hogares con electricidad contaban con Internet y 0.938 accesos a la telefonía (fija y celular) por cada conexión eléctrica en el hogar. Niveles de conectividad bajos para impartir una educación remota síncrona o asíncrona universitaria.

2.1. Primeros resultados

En las tablas 3 y 4 se observa primeramente, que la matrícula escolar en la UAM unidad Xochimilco se ubica en un promedio de alrededor de 14,000 estudiantes por año, que es la misma observada, aproximadamente, por trimestre. De esta matrícula anual poco más de 6,000 estudiantes contaban históricamente con una computadora en su hogar, poco más de 8,000 contaban con el servicio de Internet para el año 2020 y 13,456 contaban con servicio de telefonía en el hogar ya sea fija, satelital o mediante celular. Ninguno de estos elementos básicos de conectividad necesarios para cumplir con los lineamientos de una educación remota en línea se tenía cubierto totalmente en la población escolar de la UAM-X para el año de estudio, es decir, la conectividad no era universal en ella. Para este estudio, únicamente estamos considerando, para ese periodo, los factores de conectividad, pero existen otros que también son importantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje, como el conocimiento y uso operativo de programas de computadora de uso generalizado(procesador de texto, hoja electrónica de cálculo, programas especializados de proceso de datos (SPSS IBM), otros

específicos de su área de conocimiento), manejo de base de datos académicas (artículos, libros e información especializada) y buscadores de información de uso extendido así como un lugar adecuado para tomar clase y estudiar (un cuarto de estudio, biblioteca familiar, cuarto con escritorio e iluminación adecuada, entre otros) y un ambiente familiar óptimo para el estudio y la formación académica a este nivel educativo.

Tabla 3. Estimación de conectividad básica de estudiantes de UAM-X

	estudiantes			
	(promedio anual)	con computadora en su hogar	con Internet en su hogar	con telefonía en su hogar
2015[a]	13095	5931	5174	11789
2016[a]	13104	6014	6202	11883
2017[a]	13431	6134	6878	12410
2018[a]	13687	6185	7285	12702
2019[b]	13870	6184	7859	12903
2020[c]	14353	6354	8809	13456

a Cifras correspondientes al mes de mayo.

b Cifras correspondientes al mes de julio.

c Estimación propia.

Fuente: Elaboración propia con datos del cuadro 2 y población escolar UAM-X en: https://escolares.xoc.uam.mx/estadistica-poblacion

Si replicamos el análisis de conectividad anterior anual a los trimestres correspondientes del año 2020, se observará nuevamente que, poco más de 44% de los estudiantes de la unidad contaban con una computadora en su hogar (entre 6,000 y 6,500 estudiantes), poco más del 61% tenían acceso al Internet (entre 8,500 y 9,000 estudiantes) y poco más de 13,000 estudiantes (el 94%) contaban con servicio de telefonía en su hogar.

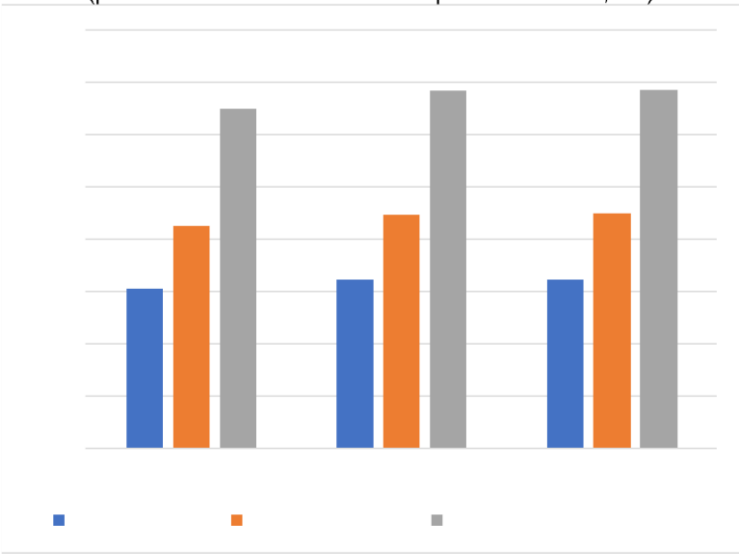
Tabla 4. Estimación de conectividad básica de estudiantes de UAM-X durante 2020 con el programa de educación remota PEER

trimestre	estudiantes (promedio anual)	con computadora en su hogar	con Internet en su hogar	con telefonía en su hogar
2020-I	13844	6133	8500	12986
2020-P	14582	6460	8953	13678
2020-O	14634	6483	8985	13727

Fuente: Elaboración propia con datos del tabla 2 y población escolar UAM-X en: https://escolares.xoc.uam.mx/estadistica-poblacion

Los resultados para los trimestres escolares estudiados se muestran en la tabla 4 y figura 3. Con estos valores de las variables de conectividad consideradas, se confirma que, para una educación remota forzada exitosa, se requiere que todas éstas se cumplan en su totalidad, es decir, que todos y cada uno de los estudiantes (promedio trimestral: 14,000 estudiantes) cuenten con esta conectividad mínima. Sin embargo, los resultados observados – para estas variables- en el aprendizaje con este modelo educativo son medios o bajos comparados con los que se obtendrían mediante una educación presencial en un aula universitaria con conectividad a internet, laboratorios y salas de cómputo.

Figura 3. Conectividad de estudiantes por trimestre en UAM-X (promedio de estudiantes inscritos por trimestre: 14,000)



Fuente: Elaboración propia con datos de la tabla 4.

Para los docentes del área de matemáticas de la División de Ciencias Sociales de la universidad estos resultados son alarmantes. Enseñar y aprender con TIC en forma remota matemáticas, ha sido complicado, ya que los profesores y los estudiantes de la división, inscritos para un modelo de educación presencial en la unidad, han tenido que ir reeducándose y adaptándose muy rápidamente a los requerimientos de una educación remota forzada. Sin embargo, los requerimientos básicos de conectividad necesarios para esta nueva educación, sólo se cumplen parcialmente, como ya hemos señalado, por lo que el éxito o por lo menos el cumplimiento adecuado de los objetivos de una educación universitaria de emergencia, parecen distantes. Con el avance del tiempo, el conocimiento tácito y el aprendizaje adquirido en este tipo de educación es probable que se subsanen las deficiencias detectadas lo que permitiría proporcionar una educación universitaria remota significativa en las diversas áreas del conocimiento, y muy particularmente, en el área de las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales.

Finalmente, no hay evidencia estadística que muestre una disminución de la matrícula en esta unidad académica debida a esta pandemia causada por el virus mortal del COVID-19 o por motivos de falta de acceso a estas variables de conectividad básica. Se observó que el estudiante universitario busca diversos mecanismos que subsanen esta falta de conectividad del modelo educativo emergente (PEER), entre ellos, emplea el café Internet, la computadora y el servicio de Internet de su trabajo, solicita el préstamo de una computadora (o una tableta) a familiares o amigos, emplea las conexiones públicas a Internet locales, etcétera; es decir, da una solución parcial a este problema de conectividad.

3. REFLEXIÓN

Cuando un modelo educativo presencial se ve forzado a modificar su estructura básica por motivos no predecibles en el tiempo, las adaptaciones, modificaciones o cambios en él impiden que éste proporcione resultados aceptables continuos en un sistema educativo universitario (o de cualquier nivel). Los nuevos requerimientos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje son impredecibles al igual que sus resultados. Los profesores (universitarios) se ven forzados a cambiar de modelo educativo buscando que los costos de ello sean mínimos en beneficio de sus estudiantes y la sociedad. Al parecer los modelos educativos remotos que se operan en línea con las TIC actuales han llegado a las sociedades para quedarse y complementar el modelo presencial tradicional.

4. CONCLUSIONES

Con referencia a las variables de conectividad estudiadas: acceso a computadora (y programas de computadora que apoyen el aprendizaje), acceso al servicio de Internet (de preferencia de alta velocidad), acceso a telefonía alámbrica y/o celular y acceso a energía eléctrica, se obtuvieron las siguientes primeras conclusiones.

- Los objetivos de la educación remota propuesta en el programa PEER de la UAM difícilmente podrán alcanzarse debido a que los factores de conectividad

básicos no son los adecuados y universales para toda la comunidad universitaria involucrada.

- El acceso a una computadora en el hogar, estimado en 44.3% es muy bajo para lograr una educación universitaria óptima.
- El acceso al servicio de Internet para el estudiante universitario fue de sólo un 61.4% para el año de estudio, lo que indica un déficit de 38.6%; alto para estudiar una licenciatura o posgrado.
- A pesar de tenerse un acceso relativamente alto (93.8%) en el servicio de telefonía en el hogar, es importante mencionar, que aquellas disciplinas como las matemáticas, la física, la química, la biología, entre otras, requieren del uso de laboratorios o ejercicios en computadoras que son difíciles de replicar en dispositivos que están diseñados básicamente para la comunicación como los teléfonos celulares.
- No es posible sustituir la educación presencial por la educación remota. En este caso, tal vez, podría combinarse y desarrollarse una educación semipresencial – 50% del grupo en el salón de clase y 50% en línea -. Esto último, imposible en México, por las inexistentes condiciones sanitarias y de infraestructura educativa adecuada.
- Como indica Contact North, "La tecnología no puede remplazar la labor educativa de un profesor".
- La educación remota no tendrá éxito sino existe un fuerte compromiso en la realización de las tareas involucradas por parte de todos los actores participantes, sociedad, estudiantes, profesores y trabajadores universitarios.
- Un acceso no universal a las TIC impide que la educación remota sea una alternativa viable a la educación universitaria presencial predominante en México.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Contact North TEACHONLINECA, (2020). *Five key lessons learned during what is, for many, a forced experiment.* **(https://teachonline.ca/tools-trends/tools-to-teach-online/how-to-use-zoom-videoconferencing-to-teach-online-effectively)**.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). *Hogares que disponen de Internet según medio de conexión 2015-2019*. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH. **(https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/)**.

---------- (2019). *Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones, según tipo de equipo, 2001 a 2019.* Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH. **(https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/)**.

Martínez D. M. y Méndez N. J. (2020). *El índice de desarrollo de TIC en las economías urbana y rural de México.* Economía, Población y Desarrollo. Cuadernos de Trabajo, número 60.

(http://ri.uacj.mx/vufind/Record/oai:oai:erevistas.uacj.mx:article-4035Morales).
Morales, E. (2020). *Informe Ejecutivo (PEER).* Comité de Innovación Educativa, Universidad Autónoma Metropolitana.
(https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/PEER-proyecto-ejecutivo.pdf).
Pierdant R. A., Rodríguez F. J. y Narro R. A. (2017). *Una propuesta para enseñar Análisis de Varianza (ANOVA) en la licenciatura de Política y Gestión Social mediante los paquetes EXCEL e IBM SPSS.* Presentación en XX Congreso Internacional y XVII Nacional de Material Didáctico Innovador "Nuevas Tecnologías Educativas".
(http://www.matdidac.uam.mx/pags/trabacetados.html).
Pierdant R. A., Rodríguez F. J. y Narro R. A. (2018). *Matemáticas con micro proyectos. Un enfoque de investigación ontológico-semiótico en matemáticas para Ciencias Sociales.* Construcción social de una cultura digital educativa: SOMECE 2018. 705-716.
(https://books.google.com.mx/books?id=7X-IDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false).
Pierdant R. A., Rodríguez F. J. y Narro R. A. (2020). *Enseñanza-aprendizaje remoto de Estadística. Una experiencia universitaria en tiempos del COVID-19.* 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. 257-259.
(http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2020/11/CIVINEDU2020.pdf).
Sotelo E., Fuentes D. y Vega E, (2020). *Planeación de la docencia y herramientas tecnológicas.* Departamento de Política y Cultura, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2020). *Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER)*. **(https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html)**.
---------- (2020). *Seguimiento y Evaluación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) en el trimestre 20-I. Informe ejecutivo.* **(https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/Informe-PEER_PDF_170321.pdf)**.
---------- (2020). *Población escolar. Estadística por trimestre 2012-2021.* **(https://escolares.xoc.uam.mx/estadistica-poblacion)**.

FACTORES SOCIALES DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Federico Hans Hagelsieb[1]
Universidad de Sonora, México

1. FACTORES SOCIALES DEL APRENDIZAJE

El presente ensayo abarca los factores sociales que favorecen un aprendizaje de los alumnos de nivel medio superior tomando una perspectiva de lo familiar, en el contexto escolar, que varía dependiendo de la institución. Sin embargo, se esbozan lineamientos generales deseables, el proceso de tutorías y desde una perspectiva general en el proceso de aprendizaje intercultural; haciendo énfasis en la importancia de tener una educación social.

2. INTRODUCCIÓN

Son diversos los factores necesarios para lograr una educación eficiente en la Educación Media Superior, Filmus (2003) explicó que en el campo de la educación la calidad es una entidad pública competente. Uno de los principales temas de la discusión entre los directores y docentes es: la calidad educativa, que ha sido el centro del debate docente en los últimos años. "Se mantienen las mismas opiniones entre diferentes autores que discuten la calidad de la educación como eje central del debate educativo escolar actual (Casanova, 2012; Rodríguez, 2010; Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2009; Ventura, 2011).

A continuación, se abordarán los temas en orden de influencia en el aprendizaje, comenzando con la familia como primer núcleo social, continuando con el contexto escolar, una vez teniendo claros estos dos puntos previos se esclarecerá el proceso de tutorías y para finalizar la importancia de la interculturalidad con la educación.

3. FAMILIA

La familia es el primer núcleo social del cual el hombre tiene conciencia. Hasta antes de la Revolución industrial el concepto de familia se limitaba a la tradicional en la que la madre permanecía al cuidado del hogar y los hijos; con la modernización la escuela se ha convertido en un factor que junto con la familia se encargan de la

[1] Doctorante en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora, Maestro en docencia de la educación media superior por la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en psicología por la Universidad de Sonora y Licenciado en Filosofía por el Instituto de Ciencias y Educación Superior.

educación infantil. Mientras la familia se encarga de satisfacer las necesidades emocionales del niño, siendo el punto de referencia a partir del cual establece sus relaciones íntimas.

Según Feuerstein (1980), "la raíz de las deficiencias cognitivas radica en la calidad de la relación de los niños con sus familias. Los padres que carecen absolutamente de rutina empujan a los niños a sus lados e imponen restricciones que no son explicadas o padres que fallan en instalar el hábito de imaginarse el futuro o en la precisión en reunir y expresar información, pueden impedir el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus niños" (pág. 73).

La estructura familiar se entiende como la composición de la familia, donde las familias intactas son aquellas donde el niño vive con ambos padres, las familias reconstruidas son aquellas en los que uno de los padres vuelve a formar pareja, luego de una separación o divorcio; por último, las familias uniparentales son aquellas en las que solo se cuenta con un padre o madre, o un tutor designado.

Bkechman (1992) menciona que el divorcio y la separación familiar no tiene efectos negativos sobre el desarrollo de los hijos y su rendimiento, mientras que autores como Lamb (1977), Hodges (1984), entre otros plantean que el divorcio sí tiene efectos negativos sobre él rendimiento de los hijos y que las familias intactas y las reconstruidas obtenían mejores desempeños, aunque esta última se caracteriza por un estrés particular debido al reto que implica la reconstrucción del nuevo núcleo familiar. El estudio de Zimiles y Lee (1991), establece que en cuanto al rendimiento los tres estilos de familia tienen rendimientos académicos similares, mientras que en el aspecto de la deserción escolar los pertenecientes a familias reconstruidas y uniparentales tienen tres veces más probabilidad de dejar los estudios. Por ello es recomendable estudiar de qué manera revertir el fenómeno de la separación y divorcio para disminuir el impacto de éste en el rendimiento y desarrollo escolar.

Es menester hacer referencia a la forma en la que se relacionan los hijos con sus padres y el grado de cercanía con cada uno de ellos. Estudios establecen que las buenas relaciones entre padres e hijos se asocian con bajos índices de delincuencia, buena adaptación y autoestima por lo que tienden a obtener mejores resultados académicos. Otro aspecto de suma influencia en la existencia de orden y rutina, autonomía y control en el ambiente familiar, ya que este determina la forma en la que se adaptan al ambiente escolar; aquellos padres que muestran interés por sus hijos y sus actividades diarias tienen hijos más responsables, socialmente competentes y cercanos a sus padres. Cheung y Lau (2008) realizan una investigación en el cual analizan cómo las relaciones con los padres y la escuela se relaciona con el desarrollo psicosocial y cognitivo, el autoconcepto, la delincuencia y el rendimiento académico de estudiantes chinos, encontrando que las buenas relaciones con los padres se asocian con mejores autoconceptos generales, académicos, de apariencia, social y habilidades físicas; en cambio las pobres relaciones con los padres se asocian con mayores índices de delincuencia auto reportada y mala conducta. Donde la experiencia familiar resulta especialmente importante en la adaptación académica.

La influencia de las actitudes y conductas de los padres de familia con relación a la educación. Estas actitudes tienen que ver con la disposición y compromiso de los

padres con relación a la educación de sus hijos, sus expectativas en relación con su desarrollo escolar y su disposición a otorgarle apoyo para un mejor rendimiento. Según múltiples estudios en los que al parecer hay una influencia importante de la actitud de los padres en lo que se refiere a dar apoyo a sus hijos especialmente en el ámbito escolar. Donde la ayuda de los padres, la presión para un buen desempeño escolar, el refuerzo dado a las notas y expectativas de un buen rendimiento del hijo son factores trascendentes en el desempeño escolar.

Otro factor que tiene gran influencia en el desempeño escolar son los recursos educacionales con los que se cuenta en el hogar (gasto en educación) la presencia de libros, útiles escolares, recursos educacionales y escuela privada. Donde las expectativas educacionales de los padres hacia los hijos tienen una correlación significativa con el buen desempeño escolar, pero también actitudes como poco compromiso, o estilos familiares sobre-controladores se relacionan con el bajo rendimiento académico. Mientras que una orientación motivación al mejorar el rendimiento, el aprendizaje, los sentimientos de competencia académica. Ginsburg y Bronstein (1993) proponen que los ambientes proveen desafíos óptimos que promueven las competencias y el comportamiento autónomo, facilitando la motivación intrínseca. Padres con autoridad (control firme sobre las reglas) tienen hijos preescolares más sociables y auto-motivados que los padres autoritarios (enfilan la obediencia) y permisivos. Donde estilos de familia favorecedores de la autonomía se asocian positivamente con la motivación intrínseca y el rendimiento académico, mientras que los estilos familiares que son muy controladores o poco controladores se relacionan negativamente con la autonomía y la motivación, por ende, en el desempeño escolar.

4. CONTEXTO ESCOLAR

Todo el personal docente debe cumplir con el perfil profesional requerido. Prepararse constantemente ante las necesidades que se van suscitando, tanto exigencias de la nueva reforma educativa como la pandemia COVID-19, como las presentadas debido al contexto social en el que se encuentra ubicada la escuela, siendo estas situaciones sumamente complejas.

A partir de la estrategia establecida de realizar consejos técnicos escolares mensualmente, se debe de generar en los maestros una dinámica de intercambio de experiencias sobre las situaciones que viven dentro de las aulas. Estos espacios de intercambio también han servido para establecer de manera más organizada las actividades que se realizan como colectivo, seleccionando las que verdaderamente permiten a los estudiantes adquirir los aprendizajes esperados.

Por supuesto que el decidir este tipo de acciones genera desacuerdo entre los maestros, ya que expresan sus puntos de vista y no siempre están de acuerdo en lo que se va a realizar, sin embargo, se llega a acuerdos teniendo como fin común el beneficio de los estudiantes, para lograr esto es necesario también la intervención del director,

quien basándose en su experiencia y expresando sus razones, colabora junto con los maestros para tomar las mejores decisiones para la institución.

En todas estas actividades se busca que todo el alumnado participe, aunque en ocasiones no es posible, debido a la apatía de los padres de familia, que en ocasiones se justifican por la falta de recursos. Por tal manera se ha buscado que las actividades no generen gasto, para que a todos los alumnos les sea posible participar, tanto en actividades realizadas en horario escolar como en el extraescolar.

Para poder cumplir todas las expectativas que son planteadas en el inicio del ciclo es necesario que se trabaje en equipo, no solo el personal que labora en la escuela, sino también trabajar en conjunto con los padres de familia, que se tomen acuerdos entre ambos para el beneficio de los alumnos, esto es lo que se ha estado buscando pero que se debe de trabajar constantemente hasta poder lograrlo.

Son muchos los factores que contribuyen al adecuado desarrollo de una escuela y para ello es necesario trabajar conjuntamente todos los participantes del proceso educativo, de ser así podremos lograr y formar grandes personas que contribuyan a establecer una mejor sociedad.

5. PROCESOS DE TUTORÍA

A principios del siglo XX en Estados Unidos de América surge un proyecto educativo para la enseñanza básica denominado “Plan Dalton”, cuyas características fundamentales son la atención individualizada, la actividad educativa con la mayor autonomía posible para el alumno, el autoaprendizaje, así como el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la satisfacción por el trabajo. Éste es un proyecto exitoso que se conoce en otras partes del mundo como: Inglaterra, Japón y los países nórdicos.

En Inglaterra, las tutorías constituyen la forma de enseñanza única para el doctorado; en España se han desarrollado de manera especial en la enseñanza secundaria (1999) y en la educación superior es paradigmática la Universidad Nacional de Educación a Distancia (1996).

En las universidades Mexicanas son un ejercicio académico reciente, los antecedentes más lejanos se ubican en el nivel de posgrado, donde la investigación se considera primordial y, por ello, la figura del profesor tutor resulta fundamental. Otro antecedente importante se encuentra en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, en el cual la tutoría constituye un pilar de los procesos académicos. Desde la perspectiva de la facultad de Psicología de la UNAM, la tutoría es importante, no solo en su sentido de enseñanza personalizada o de pequeños grupos, sino también como un proceso de modelamiento, en el que el tutor se convierte en una figura guía para el estudiante.

En ese enfoque se basa la tutoría implementada en dicha facultad y en otras como la de Medicina, también de la UNAM, donde la enseñanza tutorial se considera la base para el aprendizaje del saber hacer del médico. Cabe mencionar aquí la reciente experiencia de los proyectos de bachillerato y de la Universidad de la Ciudad de

México, en los cuales uno de los pilares fundamentales se ha conformado con las tutorías, ya que el profesor desempeña una parte importante de su carga en la atención individualizada de los estudiantes, quienes, además, avanzan a su propio ritmo. La dedicación de una tercera parte del tiempo a tareas de tutorías es un mecanismo novedoso de cuyos resultados tendremos que estar pendientes, pues la carga del docente considera quince horas semanales de trabajo tutorial. (2003)

Los diferentes problemas que enfrentan los estudiantes en relación con su rendimiento académico obligan a proponer dos tipos distintos de enseñanza tutorial: de apoyo disciplinario y de apoyo pedagógico. De esta forma, mientras que con la tutoría disciplinaria se trabaja desde y para la complejidad de los contenidos propios del plan de estudios, con la tutoría de apoyo pedagógico se trabaja en la construcción de herramientas que les permitan superar los problemas que surgen en el aprendizaje por la carencia de ciertas habilidades o estrategias generales para el estudio, independientemente de la carrera que estén cursando.

Las tutorías disciplinarias se definen como aquellas que atienden problemas académicos relacionados con las disciplinas que se cursan. Funcionan a través de la enseñanza personalizada y su objetivo es poner al estudiante en el nivel que requiere de acuerdo con las exigencias de lo que esté cursando.

Los problemas objeto de la enseñanza tutorial son aquellos en los que los estudiantes encuentran dificultades para el logro de los diferentes objetivos académicos. Un programa en la modalidad de tutoría disciplinaria deberá desarrollar tres estrategias que se consideran fundamentales para atender los problemas estudiantiles de aprendizaje en el nivel superior:

1. Centrar su atención en los contenidos problemáticos.
2. Trabajar otros alrededor de aquel con el cual tienen problemas de comprensión.
3. Desarrollar habilidades que les permitan apropiarse tanto de los contenidos problemáticos como de las herramientas de solución de problemas dentro y fuera del contexto escolar.

Las tutorías disciplinarias se realizarán durante cada periodo semestral según la demanda de los tutores y los tutorados, y de acuerdo con la oferta disponible en cada programa educativo. El profesor-tutor es quien desarrolla los programas de apoyo a la formación integral para los estudiantes en situación de riesgo. En este caso, las tutorías pueden tomar un carácter preventivo o bien remediar, dependiendo de la calidad de la organización de la información que sobre el rendimiento tenga la coordinación de cada programa educativo.

En el acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad los aspectos referidos a la orientación, tutorías y mecanismos de apoyo a las necesidades de los estudiantes, se contextualizan ampliamente, y se sintetiza la revisión de las distintas experiencias de los subsistemas de la EMS en este tipo de acciones. Dicha revisión permitió definir los siguientes objetivos generales que establecen algunos criterios comunes:

1. Integrar a los alumnos a un nuevo entorno escolar, ya sea que inicien sus estudios de bachillerato o que se hayan cambiado a una nueva institución.

2. Facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades y posibilidades como individuos, teniendo en cuenta las circunstancias que los rodean.

3. Dar seguimiento y apoyo a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y con la realización de su trabajo académico.

4. Propiciar un clima escolar favorable al aprendizaje, que estimule y motive a los estudiantes, y crear espacios ubicados más allá del salón de clases destinados a apoyar el desarrollo de los jóvenes.

5. Ofrecer orientación vocacional a los estudiantes para que elijan.

Este tutor será el responsable de impulsar la formación integral de los jóvenes, de conformidad con el perfil del egresado establecido en el Marco Curricular Común (MCC), en aspectos que trasciendan la enseñanza de las disciplinas. Para desempeñar adecuadamente sus funciones requiere de apoyos institucionales. Estos están referidos a dos posibles ámbitos: la coordinación con el resto del personal del plantel, y la prestación de servicios de apoyo a los jóvenes.

Según el acuerdo número 9/CD/2009 del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (2009).

Se considera que el perfil del tutor del SNB requiere de una persona comprometida con los jóvenes, y cuente para ello con las cualidades que le permitan atender la condición juvenil contemporánea y la consecución de los propósitos del MCC.

El tutor escolar (considerado como aquel enlace de coordinación, comunicación entre los tutores grupales y directivos/padres de familia) debe contar con:

1. Convicción del valor de cada uno de los jóvenes en el plantel y de la importancia de procurar todo lo que esté a su alcance para que completen sus estudios de EMS y alcancen el perfil del egresado.

2. Experiencia laboral como docente en educación media superior, en tutorías escolares, apoyo profesional a adolescentes o bien una formación profesional apropiada para el trabajo con los jóvenes.

3. Capacidad para ajustar las prácticas de tutoría de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno.

4. Capacidad de percepción de las dificultades o deficiencias académicas de los estudiantes, así como otras que afecten seriamente su desarrollo, incluidas las del ámbito de lo familiar o de la salud.

5. Conocimiento en el manejo de técnicas y hábitos de estudio para promoverlas entre los docentes y estudiantes.

6. Conocimiento de las aspiraciones, intereses, problemática y, en general, de las circunstancias de la juventud contemporánea.

7. Actitud y comportamiento congruentes en el trato respetuoso y solidario con los jóvenes.

8. Capacidad de diálogo y para las relaciones interpersonales: buen escucha, comprensivo, discreto y confiable.

9. Conocimiento cabal del enfoque por competencias y las características y objetivos del SNB.

10. Conocimiento de su institución en términos de legislación y reglamentación, así como la información necesaria sobre sus programas y servicios de apoyo a estudiantes.

El tutor grupal debe distinguirse de otros docentes por su vocación para asegurar la formación integral de los jóvenes en su paso por el grupo de la escuela al que pertenecen.

El tutor grupal debe contar con:

1. Disponibilidad de tiempo.

2. Respeto y capacidad de empatía con los jóvenes.

3. Capacidad de diálogo y para las relaciones interpersonales: buen escucha, comprensivo, discreto y confiable.

4. Sensibilidad para percibir las dificultades o deficiencias académicas de los estudiantes, así como otras que afecten seriamente el desarrollo de los estudiantes, incluidos las del ámbito de lo familiar o de la salud.

Aunque es vital reconocer que el trabajo tutorial requiere de poseer y dominar mucho más y de manera profunda todos los conocimientos propios de modelos de intervención tutorial desde el área teórico-conceptual, el área procedimental y el entorno jurídico y legislativo en el que se encuentra adscrito.

6. INTERCULTURALIDAD

La diversidad cultural se manifiesta a través de los distintos lenguajes, de las creencias religiosas, de las prácticas de manejo de la tierra y en la selección de cultivos, en el arte, en la música, en la estructura social, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana. En la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la diversidad cultural, se concibe a ésta como algo tan necesario para el género humano, como la diversidad biológica para los organismos vivos. Es una fuente de innovación y creatividad, por lo que constituye un patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

La multiculturalidad es un concepto descriptivo. El término se refiere a la multiplicidad de culturas existentes, pero sin que exista necesariamente una relación entre ellas. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas, pero el concepto no atañe a la relación entre ellas.

La interculturalidad, por el contrario, no es un concepto descriptivo, sino una aspiración. Morín (2002) Se refiere a la relación entre las culturas y la califica: “la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros”.

Una definición más compleja de interculturalidad la señala García Martínez (2007) como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural.

Casanova (2005) supone la búsqueda de elementos comunes, lo que permite el enriquecimiento cultural de todos; a través de la generación de competencias multiculturales.

La Interculturalidad es entendida como la capacidad de reconocer y respetar al otro como un ser con características socioculturales diferentes, pero con los mismos derechos y obligaciones. Lo anterior posibilita un diálogo entre iguales, permitiendo una interacción en donde las diferencias no son motivo de discriminación o segregación, sino de enriquecimiento de ambas partes.

Walsh (2005) la interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía que desarrollan la interrelación equitativa entre pueblos. Aquí ya no sólo se trata de reconocer o tolerar la diferencia, sino de impulsar los procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre saberes y prácticas.

En México, la interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüísticas que caracteriza al país y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país.

La educación intercultural o para la interculturalidad según Schmelekes (2009):

> *(…) es una vía de transformación individual y colectiva que permite acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad. La educación intercultural en México se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad en que esta diversidad sea valorada como una riqueza. La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con un enfoque intercultural para todos.*

La interculturalidad en el sistema nacional de bachillerato a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La Dirección General del Bachillerato (DGB) ha determinado la adopción del enfoque intercultural en el diseño y contenidos del plan y programas de estudios del Bachillerato General (BG) a partir del ciclo escolar 2010-2011. Este importante compromiso institucional se da en el marco de la RIEMS y con base en las atribuciones reglamentarias de la DGB. El alcance inmediato de la transformación incluye tanto a los servicios educativos que la DGB presta de manera directa, como a aquellos impartidos por instituciones particulares y estatales bajo su coordinación académica. El bachillerato general se imparte en la totalidad de las entidades federativas del país.

Una muestra de la urgencia de una decidida acción en este sentido la encontramos en los resultados de la 1a. Encuesta sobre la Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Educación Media Superior (2008), en la que se revela, entre otros datos preocupantes, la alta proporción de estudiantes que desearía no tener como compañeros de clase a indígenas (47.7%), personas con discapacidad (51.1%), no heterosexuales (52.8%) y enfermos de SIDA (54%).

En su Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural (2003), la UNESCO concluye que el desarrollo de competencias interculturales, que propicien un diálogo entre culturas, debe ser una prioridad de la educación, por lo cual recomienda que éstas se promuevan a través de políticas públicas.

El Plan Nacional de Desarrollo, se hace mención de la importancia de la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, para que la diversidad permita el desarrollo en armonía, respeto, igualdad y justicia; ya que algunos de los mayores desafíos son la discriminación, la intolerancia y la exclusión social.

La DGB ha diseñado una propuesta educativa que se inscribe en el marco de la educación intercultural, lo que le permitirá ofrecer al alumnado del BG un servicio educativo que contribuya de manera eficaz a la construcción de prácticas ciudadanas enraizadas en los valores cívicos del respeto, la tolerancia, la apertura, el diálogo y la participación activa y constructiva en su comunidad y Nación, con la finalidad, entre otras, de atender las problemáticas específicas relacionadas con los temas de la tolerancia y el respeto a la diversidad y a la diferencia que en la actualidad forman parte de las prácticas cotidianas de las y los jóvenes mexicanos.

7. CONCLUSIONES

Es clara la necesidad de tener una educación social. Desde el primer núcleo social que es la familia, hasta el último que es esta sociedad intercultural en la cual los jóvenes se encuentran inmersos. Es importante señalar la gran importancia de la figura del tutor en la formación estudiantil; ya que tiende a ser esencial para el desarrollo integral del estudiante. Para lograr un equilibrio en el desarrollo de los jóvenes es fundamental la sana convivencia con sus iguales. Siempre guiados por una institución académica competente y por un tutor capacitado, con base en esto el alumno logrará desempeñarse en el ámbito académico y social de manera efectiva.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo número 9/CD/, (2009). Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato.

Beltrán, J. y Suárez, J. (2003). El quehacer tutorial. Guía de trabajo. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Bkechman, E. A. (1992). “Conventional Wisdom about Familial Contributions to substance Abuce”. American Journal Drug Alcohol Abuse, 9.

Casanova M.A. (2005). La Interculturalidad como factor de la calidad educativa, La Muralla.

Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4), 7-20.
Castillo Arredondo, S. Garcia Aretio, L. (1996). “El tutor y la tutoría en el modelo UNED”, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables. lOrganizational Research Methods, 11, 296-325.
Feuerstein, R, (1980).“Learning Potential Assesment Device". Glenview, Scott. Foresman and Company.
Filmus, D. (2003). Los condicionantes de la calidad educativa. Novedades Educativas.
García Martínez, A, Carvajal Frutos, A (2007), La interculturalidad, desafío para la educación, Dykinson.
Ginsburg, C & Bronstein, (1993). Family Factors Related to Children´s Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. Child Development, 64, 1461-1474.
Hodges, D. A (1984). Musician's guide to the human brain. Update: Applications of Research in Music.
Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. Developmental Psychology, 13(6), 637-648.
Morín, E, Roger Ciurana E, y Domingo Motta R, (2002). Educar en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana, Universidad de Valladolid.
Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. Actualidades Investigativas en Educación, 10(1), 1-28.
Rus. A. (1999). Tutoría departamentos de orientación y equipos de apoyo. Universidad de Granada.
Schmelekes, S. (2009). El problema de la educación para la diversidad. En R. G. Mendoza Zuany (Comp.), Gestión de la diversidad: Diálogos interdisciplinarios (pp. 17-34). Universidad Veracruzana.
Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,2(2), 60-81.
Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: un binomio que sustenta la calidad educativa. Perfiles Educativos, 33, 142-154.
Walsh, Catherine (2005). La interculturalidad en la Educación, UNICEF-Ministerio de Educación de Perú.
Zimiles, H, & Lee, V. (1991). Adolescent Family. Developmental Psychology, 27, 314-320.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES PARA UNA ENSEÑANZA ORIENTADA AL APRENDIZAJE

Miguel Agustín Ortega Carrillo
PITC Universidad de la Salle Bajío, A.C.

1. INTRODUCCIÓN

Ante la situación sanitaria desatada por la propagación a nivel mundial del COVID-19 en el año 2020, se han alterado de manera notable las dinámicas sociales en diversos ámbitos. Uno de ellos es el educativo. En México, por ejemplo, si bien había antecedentes de educación virtual por medio de Tecnologías de Información y Comunicación o TIC, predominaba la educación presencial en los diferentes niveles de formación. En el caso de la educación superior —al que nos referiremos en especial—, la imprevista necesidad de interrumpir la actividad en espacios públicos como medida de prevención contra la propagación de las infecciones por coronavirus, provocó una situación inédita.

Este trasfondo ofrece la ocasión de comparar las ventajas y desventajas de la educación tanto de forma presencial como de manera remota, dado que los alumnos han experimentado en un tiempo muy breve ambas modalidades. El interés especial de este proyecto es, justamente, detectar las mejores prácticas de aprendizaje, tanto aquellas reconocidas en el modo presencial como aquellas que empiezan a distinguirse como benéficas en el modo remoto. Es muy probable que de aquí en adelante la escuela sea un espacio en que converjan ambas modalidades (Ken-Medkah, 2020); por ello se plantean esta detección como un fundamento para establecer estrategias. Así es posible prever escenarios futuros en el ámbito educativo desde la perspectiva organizacional.

El caso específico que aborda esta investigación es el de la Universidad De La Salle Bajío. En esta institución se han explorado de forma previa documental y teórica tres dimensiones concretas que atañen tanto a la forma en que se desarrolla la vida académica de los estudiantes como la creación a nivel organizacional de estrategias educativas: [1] el espíritu que se otorga a la educación en esta universidad, [2] las actitudes y capacidades predominantes ante el uso de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje, y [3] el contexto particular en que se encuentra la institución y sus estudiantes. Cada una de estas dimensiones se explica a continuación.

2. EJES CONCEPTUALES

2.1. Respecto a la educación

La educación es el resultado de la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje. La educación más tradicional ha puesto mucho más énfasis en la primera que en el segundo (Kim, 2020). No obstante, desde la perspectiva del estudiante el acto auténticamente transformador —que es el que ella o él auténticamente experimenta— es el del aprendizaje (Robinson y Aronica, 2016). En este proyecto hay interés por detectar la experiencia de aprendizaje por parte de los estudiantes tanto en la educación con clases presenciales como en la educación con sesiones a distancia. Se busca una confirmación empírica de si la educación actual —sea esta presencial o remota— se centra efectivamente en más en la educación y cómo trabajar, en ese caso, para reorientarla hacia el aprendizaje. También es una exploración de la consciencia que tienen los estudiantes de los atributos propios que se espera de una educación a un nivel superior.

2.2. Respecto a la tecnología

La Universidad De La Salle Bajío ha desarrollado institucionalmente un programa de acompañamiento para la práctica docente. Abarca temas sobre el uso de la tecnología para la educación a distancia. Por ejemplo, el uso de las herramientas, ajustes en la relación docente y alumno, actividades de enseñanza y aprendizaje implantadas análisis de las ventajas y desventajas de herramientas tecnológicas. En complemento, este proyecto se enfoca en la vivencia de los estudiantes.

Para los estudiantes eventualmente será más importante cómo aprovechen sus ventajas una vez que se hayan habituado a ellas. Fuera del ámbito escolar gran parte de los alumnos que acuden a esta institución ya sabían utilizar las TIC con solvencia para fines recreativos, laborales y de convivencia con sus conocidos. En muchos casos el periodo de adaptación a su uso para propósitos educativos ha sido breve (García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2020). Por ello, sin subestimar las consecuencias físicas y psicológicas con que algunos de ellos han vivido el proceso (Javier-Murillo & Duk, 2020), ni las condiciones socioeconómicas que implica su acceso (Cabrera, 2020), este estudio se concentra específicamente en analizar si los estudiantes identifican la tecnología como una extensión de sus propias facultades de aprendizaje.

2.3. Respecto al contexto

Es oportuno entender que el en caso de México la crisis sanitaria no es propiamente la detonadora de los cambios en las interacciones sociales que se vislumbran para los siguientes años. En el ámbito educativo más que un detonador es un elemento que acelera el ritmo de la evolución. La idea imperativa de cambios en la educación no ha surgido a causa del COVID-19 (Iglesias et ál., 2020). Las complicaciones económicas derivadas de las acciones de confinamiento tienen un peso

importante en la interpretación que tanto la institución como los estudiantes hacen del sentido que tiene la actividad educativa.

Al respecto, anterior a la irrupción de la pandemia, las acciones del actual régimen político ya habían propiciado deterioro en la economía y enviado un mensaje desde una posición de poder de menosprecio a la especialización por parte de quienes integran la sociedad. Por lo tanto, es común que muchos estudiantes vivan con incertidumbre su proceso educativo. Cuando los jóvenes miran hacia su futuro, además de las dudas que de suyo son comunes acerca de cómo insertarse en el mercado laboral, ahora suman la preocupación de las consecuencias de políticas públicas que desincentivan por igual actividades de comercio y académicas (Cervantes-Holguín y Gutiérrez-Sandoval, 2020). Los esfuerzos de la sociedad por generar asociacionismo, emprendimiento e innovación se ven obstaculizados en este ambiente.

Los estudiantes de la Salle enfrentan esta situación con dos contrapesos ante el desánimo imperante. Por un lado, están las posibilidades de conexión a entornos más amplios que el local. Como otros jóvenes en el mundo saben que pueden participar de las trasformaciones sociales que a nivel global posibilitan las nuevas tecnologías. Por otra parte, los valores humanistas y de servicio social que se inculcan desde la institución han servido igualmente de puntal contra el desencanto con que puede ser interpretada la situación actual. La Tabla 1, que se muestra a continuación, sintetiza cómo han sido abordadas estas dimensiones. Se muestra tanto una mirada reactiva de lo que implica la tecnología como una visión de cómo emplearla estratégicamente.

Tabla 1. La experiencia del estudiante ante el uso de tecnologías para educación remota

Dimensión de la experiencia del estudiante	Aspecto en que tradicionalmente se ha enfocado la dimensión	Perspectiva estratégica desde la que puede enfocarla el estudiante
Educación	Enseñanza, estandarización, atención a la matrícula	Aprendizaje, exploración, atención a las personas
Tecnología	Complicaciones en su uso, desigualdad	Como potenciadora de sus capacidades
Contexto	Uso de tecnología para paliar los efectos de la contingencia	Forma de ampliar horizontes y descubrir oportunidades

Fuente: elaboración propia con base en Bozkurt & Sharma, 2020 y Robinson y Aronica, 2016.

La experiencia de aprendizaje de los estudiantes sirve para diseñar estrategias que consoliden las prácticas más favorables (Jaramillo-Morales, Conde-Pinzón, y Londoño-Villamil, 2020). Desde la perspectiva de la organización, se contempla que dichas estrategias impacten en la forma en que se brindan los principales servicios. Estos servicios —además de la educación en sí misma— la infraestructura, las

oportunidades de vinculación efectiva por parte del estudiante con sus pares, y con personas y organizaciones de otros ámbitos profesionales y académicos y, por último, el prestigio institucional.

3. DESARROLLO DE PROPUESTA

El objetivo general de esta investigación es detectar las mejores prácticas de aprendizaje entre estudiantes de la Universidad De La Salle Bajío, a partir de la comparación entre la experiencia de clases presenciales y las clases a distancia. para su aplicación en un modelo estratégico a nivel organizacional.

Este trabajo describe las consideraciones cualitativas obtenidas a partir del trabajo con estudiantes interesadas en mejorar el aprendizaje desde una dimensión organizacional. Se ha trabajado con ellas aplicando nociones de creatividad e innovación para el desarrollo organizacional.

El alcance es correlacional; describe la interrelación entre las prácticas educativas con las estrategias organizacionales. En el diseño documental se ilustra la importancia del contexto social a raíz de la contingencia ocasionada por el COVID-19, el uso de tecnologías para enseñanza remota, y el propósito vital que se edifica en torno a la educación. El diseño de investigación de campo sigue como guía el modelo presentado en la Figura 1.

El enfoque es no experimental y transversal. El diseño de muestra es cualitativo y no probabilístico; se buscó a jóvenes que cursan diferentes niveles de licenciatura. Se ha trabajado con estudiantes relacionados con áreas económico-administrativas, también estuvo involucrada una estudiante en Educación. Fueron seleccionadas por su interés y capacidad para investigar procesos creativos y de innovación dentro de las organizaciones.

La convocatoria para trabajar en el taller estuvo abierta a varios estudiantes de universidades nacionales, aquellos que mostraron interés concreto mediante una respuesta afirmativa fueron catorce. Todos entre los 20 y 25 años de edad. De estos catorce, seis declinaron su participación debido a que no consideraron atractivas las condiciones de trabajo remoto que se impusieron a nivel nacional durante el desarrollo de la investigación. Finalmente, de las ocho alumnas que se comprometieron a participar, solo seis colaboraron de manera activa. En la Tabla 2 se describen las carreras e instituciones de procedencia de cada una de ellas.

Tabla 2. Aspectos demográficos del grupo piloto de la investigación

Número de estudiante	Institución de procedencia	Tipo de institución	Carrera
1	Instituto Tecnológico Superior de Felipe Carrillo Puerto	Pública	Ingeniería en Gestión Empresarial
2	Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán	Pública	Ingeniería en Gestión Empresarial
3	Instituto Politécnico Nacional	Pública	Licenciatura en Relaciones Comerciales
4	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Pública	Licenciatura en Negocios e Innovación Económica
5	Universidad Autónoma de Nayarit	Pública	Licenciatura en Ciencias de la Educación
6	Universidad De La Salle Bajío	Privada	Ingeniería en Tecnologías y Soluciones de Negocios

Fuente: elaboración propia

4. ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA

A partir de los antecedentes teóricos y conceptuales indicados en la introducción, se diseñó y desarrolló un taller en el que participaron estudiantes universitarias interesadas. Su participación tuvo tres momentos clave. En el primero, se revisaron a detalle los conceptos relacionados con la investigación y se discutió la coincidencia de las nociones teóricas con su experiencia práctica como estudiantes. En el segundo, se les asignó profundizar con investigación documental cada uno de los seis aspectos enlistados del 1 al 6 en la Figura 1. A partir de ello, cada una de las estudiantes afinó algunos puntos teóricos en función de lo que han experimentado en su propia institución de procedencia. Tres de ellas también colaboraron con propuestas de instrumentos, realización de pruebas entre sus compañeros de universidad y con propuestas sobre el diseño de estrategias. También sugirieron preguntas específicas para entrevistas y encuestas para aplicarse posteriormente entre una población estudiantil más extensa. Incluso dos de ellas han desarrollado programas para aprendizaje mediante el juego que pueden ser aplicados en clases de diferentes asignaturas. El tercer momento, consistió en su participación como grupo piloto que ha puesto a prueba los diferentes instrumentos propuestos por sus demás compañeras y por el equipo a cargo de investigación. A continuación, se descubren los hallazgos obtenidos en el taller.

4.1. Inquietudes de una educación orientada al aprendizaje

4.1.1. Uno: ¿el aprendizaje es significativo?

Es descubrir si los estudiantes perciben su educación más centrada en la enseñanza o en el aprendizaje. Se optó por revisar este aspecto tanto para la modalidad presencial como para la modalidad de educación en línea. Se consiguió establecer conceptualmente los parámetros para evidenciar las diferencias.

Se detectó que la educación centrada en la enseñanza tiene como principales acciones la planificación, el orden, la dirección y el control. Se busca que sea una educación específica, regulada y estandarizada cuyo resultado clave es la evaluación, como carta de cambio parta que el estudiante consiga apoyos y , en su momento, vinculación con el entorno. En este tipo de educación, el profesor es la figura central. Es decir, quien «profesa» ante el grupo, el cual se espera que esté integrado por alumnos que reciban el «alimento» del saber del profesor (Edwards, 2018).

En cambio, en la educación orientada al aprendizaje, el protagonista clave es el estudiante, que ya no es un receptor, si no alguien «entusiasta» por adquirir conocimiento. Quien está al frente de un curso, es un docente, es decir, alguien que conduce esa experiencia. Las acciones más importantes en este tipo de educación son las de guiar, estimular, provocar —en sentido más noble de la palabra, es decir, llamar a ir más allá de los límites—. Se trata, por tanto, de una educación única, diversa y dinámica.

Con base en esta diferenciación, ahora se preparan entrevistas a más estudiantes de la Universidad De La Salle Bajío. Se buscará documentar mediante sus testimonios cómo valoran su experiencia educativa. Se pretende identificar así el sentido de logro en su aprendizaje y cuáles son desde su punto de vista las diferencias relevantes entre una educación en aula y una a distancia.

4.1.2. Dos: ¿hay diferencia al adquirir una educación superior?

Dos: cuáles son las expectativas de una educación superior. Más allá de una sensación positiva respecto a la experiencia educativa, los estudiantes deben crear consciencia de que están adquiriendo un conocimiento superior (Tarabini, 2020). Se han localizado áreas de conocimiento que, si bien están presentes en toda persona de manera intuitiva, se transforman en la escuela. La formación universitaria implica una comprensión más sofisticada —e incluso a veces contra-intuitiva— de los saberes tradicionales que pueden adquirirse sin necesidad de una instrucción universitaria. En la Tabla 3 se exponen las nociones intuitivas que se espera se lustren con la educación superior.

Tabla 3. Áreas de conocimiento en su forma intuitiva

Área de conocimiento	Forma intuitiva
Física	Sentido de un espacio y tiempo continuo. Los impulsos mantienen los objetos en movimiento durante un tiempo
Biología	Intuición de que los seres vivos albergan una esencia oculta que les da forma e impulsa a crecer
Ingeniería	Entendido de que una herramienta es un objeto con una finalidad
Psicología	Intuición de que las demás personas están animadas por una mente o un alma que contiene deseos que dirigen la conducta
Sentido espacial	Un sistema que informa dónde se localizan las cosas en referencia a partes del propio cuerpo
Sentido numérico	Capacidad para registrar pequeñas cantidades de objetos y de hacer cálculos relativos para números mayores
Sentido de probabilidad	Capacidad de inferir si algo ocurrirá a partir de la frecuencia con la que se ha presentado en el pasado
Economía	Concepto de intercambio recíproco; si alguien concede un beneficio, espera a cambio un beneficio similar
Lógica mental	Afirmaciones acerca de quién hizo qué y por qué a partir de combinaciones de operadores lógicos y causales
Lenguaje	Un diccionario de palabras memorizadas, una gramática mental y unas reglas combinatorias

Fuente: elaboración propia con base en Pinker, 2017.

4.2. Incertidumbre con la nueva tecnología

4.2.1. Tres: ¿se asimilan las posibilidades de interacción con la tecnología?

Tecnología como extensión de las capacidades personales. Se han detectado una serie de capacidades personales que pueden ser magnificadas mediante la tecnología. El desafío es que los estudiantes estén conscientes de que la colaboración entre ellos y las tecnologías les permite extender sus propias capacidades (Sánchez-Murgas, 2020). Las principales capacidades para las que se explora su percepción sobre el tema están indicadas en la Tabla 4.

Tabla 4. Capacidades personales que puede potenciar la tecnología

Elemento constituyente de la persona	Capacidades que pueden ser magnificadas mediante tecnología
«Cuerpo»	Potencia física, capacidad sensorial, expresión de emociones
«Mente»	Consciencia del mundo, autoconsciencia, memoria, aprendizaje, racionalidad
«Espíritu»	Emociones, intuición, creatividad, conocimiento, experiencia estética, sentido ético
«Ser social»	Relaciones de comunidad, de igualdad, de intercambio y de autoridad

Fuente: elaboración propia con base en Garret, 2015; Dedós-Reyes, 2015; Çakir, 2016 y Petersen et ál, 2019.

Ahora se están preparando instrumentos en formato digital en el que cada estudiante analice las posibilidades que le ofrecen tecnologías, proponiendo ejemplos concretos. Se hace énfasis en que cada uno de ellos genere un plan de acción para enfocar estas capacidades hacia su aprendizaje.

4.2.2. Cuatro: ¿se aprovecha la tecnología remota?

Interacción con tecnologías remotas. Para este punto se han retomado nociones de educación que pueden ser aplicadas de forma muy efectiva mediante tecnologías para comunicación a distancia (De-la-Hoz-Franco et ál., 2020). Hay tres aspectos importantes para el aprendizaje que pueden ser perfectamente aplicados mediante las TIC. El primero, es la oportunidad de reforzar la curva de aprendizaje mediante la reiteración de los contenidos. Se consigue a través de diferentes formatos que plasman un mismo concepto. Por ejemplo, una misma temática puede exponerse de forma escrita, con apoyo auditivo, con imágenes, e incluso mediante prácticas lúdicas. Adicionalmente, como segundo punto, dicha diversidad de formatos estimula diferentes sentidos y abarcan más vías de activación cognitiva. De acuerdo al concepto del «cono de la experiencia», los estímulos recordados por una vía sensorial se refuerzan cuando también son memorizados por vías alternativas. Incluso se sabe que recurriendo a marcadores emotivos se logra una mejor retención de los temas en la memoria. De esta forma, las TIC facilitan un aprendizaje efectivo. El tercer aspecto es la posibilidad práctica de aplicar las nociones de la educación inversa, también llamada la «escuela al revés». Las cuatro formas en que la tecnología puede aprovecharse para el aprendizaje abracan campos como el aprendizaje semipresencial o *Blended-Learning*, el aprendizaje electrónico móvil o *Mobile Learning*, el aprendizaje en la nube o *Cloud Learning* y el aprendizaje mediante el juego o *Game Learning* (Kristanto et ál, 2017).

El equilibro que se espera de contenidos diseñados para el aprendizaje mediante tecnologías de educación a distancia, es que sean innovadores pero que a su vez conserven características que garanticen que puedan ser utilizados institucionalmente. En este punto es clave que los estudiantes estén involucrados en el desarrollo de los materiales (Esteban-Guitart, Coll, y Penuel, 2018).

4.3. Consideraciones del contexto

4.3.1. Cinco: ¿habrá un retorno a la dinámica conocida de lo presencial?

Reacción ante la necesidad de tecnologías. En este aspecto se ha evaluado cuál va a ser el impacto de un retorno —ya sea intempestivo o, más probablemente, gradual — a las aulas. El quid es que más allá de las reacciones de desagrado frente a las condiciones de confinamiento y el uso impuesto de tecnologías de educación remota, después de que las personas se habitúan a ellas va ser improbable que dejen de usarse. Al contrario, los expertos prevén que muchas de las prácticas que han surgido de la contingencia permanecerán en varios ámbitos, incluso por criterios económicos, incluyendo el educativo (Alves et ál., 2020). Como síntesis de las reacciones que se prevé que tengan los estudiantes ante la posibilidad de un retornó a las aulas y la correspondiente actitud que tendrán ante las TIC, se presenta la Tabla 5.

Tabla 5. Estimaciones de reacciones de los estudiantes ante un eventual retorno a las aulas

Preferencia del alumno por tomar clases…	Inmediatamente después de la contingencia	A largo plazo	Estrategias ante el escenario a largo plazo
… en aula	Mayor. Recuperación de un contacto más estrecho y humano	Menor. Desinterés por aprender de forma convencional y desapasionada si hay otras alternativas	Profundizar en el trato personalizado y en guiar a los estudiantes hacia una experiencia auténticamente transformadora
…de manera remota	Menor. Alta consciencia de las desventajas y límites de la tecnología	Mayor. Apreciación de esfuerzos por convertir el formato en una experiencia con gran sentido de logro en el aprendizaje	Trabajar en sinergias para crear productos de aprendizaje que conjuguen racionalidad, intuición y emotividad

Fuente: elaboración propia con base en Frank, 2020; Karpov, 2018 y Fernández-Ferrer, 2019.

4.3.2. Estrategia ante las tendencias globales

Expectativas del entorno. La educación implica una actitud consciente ante el aquí y el ahora. Los alumnos enfrentan un panorama económico y laboral complicado, pero uno de los propósitos profundos de la educación universitaria es generar un conocimiento que mejore las condiciones sociales y personales en el entorno de los egresados. Ante las complicaciones originadas por la crisis sanitaria causada por el COVID-19 y el comportamiento irracional que predomina en el ambiente político, una buena oportunidad para los jóvenes es comprender las oportunidades concretas en las que pueden orientar su esfuerzo por educarse (Gutierrez-Moreno, 2020). Como último instrumento propuesto para tener un panorama de qué prácticas de aprendizaje son más favorables para enfrentar el entorno, se considera el diagnóstico del Foro Económico Mundial (WEF, 2020), como guía para visualizar hacia donde dirigirán los estudiantes sus capacidades profesionales. En la Tabla 6 se enlistan las principales competencias esperadas para el mercado laboral en el año 2025.

Tabla 6. Principales competencias para el mercado laboral en 2025

No.	Competencia	No.	Competencia
1	Pensamiento analítico e innovación	9	Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad
2	Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje	10	Razonamiento, resolución de problemas e ideación
3	Resolución de problemas complejos	11	Inteligencia emocional
4	Pensamiento y análisis críticos	12	Experiencia de soluciones para usuarios
5	Creatividad, originalidad e iniciativa	13	Orientación al servicio
6	Liderazgo e influencia social	14	Análisis y evaluación de sistemas
7	Uso, vigilancia y control de la tecnología	15	Persuasión y negociación
8	Diseño y programación de la tecnología		

Fuente: WEF, 2020WEF

Los estudiantes que participen en posteriores etapas del proyecto podrán evaluar que tanto se alinea su aprendizaje con los requerimientos que a nivel mundial se esperan como los ideales para prosperar en el entorno laboral. Hay que añadir dos consideraciones más. La primera es que, de acuerdo al mismo informe (WEF, 2020), en los siguientes años se profundizará la tendencia a una generación de riqueza

mediante trabajo y recursos intangibles. Se prevé que el ritmo de generación de trabajos tradicionales se desacelere en comparación con el ritmo en que desaparecerán. La segunda consideración es que, si bien es una apuesta razonable la capacitación en áreas de alta especialización, no ha decrecido la importancia de las habilidades llamadas «blandas» para interactuar con solvencia en el entorno.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, T., Farenzena, N., Dragone-Silveira, A. A. y de Rezende-Pinto, J. M. (2020). Implications of the COVID-19 pandemic on funding basic education. RAP: Revista Brasileira de Administração Pública, 54(4), 979-993. **(http://dx.doi.org/10.1590/0034761220200279x)**.

Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education 15(1), i-vi. **(https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083)**.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (2).

Especial, COVID-19, 114-139. **(http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125)**.

Çakir, A. E. (2016). Cyber-humans – our future with machines. Behaviour & Information Technology, 2016(1), 2-5. **(http://doi:10.1080/0144929X.2016.1165941)**.

Cervantes-Holguín, E. y Gutiérrez-Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e).

(https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001).

Dedós-Reyes, C. (2015). Integración de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Forum Empresarial 20(2), 31-50.

(https://doi.org.erevistas.ugto.mx/10.33801/fe.v20i2.3313).

De-la-Hoz-Franco, E., Martínez-Palmera, O., Combita-Niño, H. y Hernández-Palma3, H. (2020). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global.

Información Tecnológica, 30(1), 255-263.

(http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255).

Edwards, R. (2018). An Elaboration of the Administrative Theory of the 14 Principles of Management by Henri Fayol. International Journal for Empirical Education and Research 1(1), 41-51.

Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. R. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. Digital Education Review , 33, 1-16. Obtenido de **(http://greav.ub.edu/der/)**.

Fernández-Ferrer, M. (2019). Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(1), 73-88.

(https://doi.org/10.4995/redu.2019.11275).

Frank, R. H. (2020). Under the influence: Putting peer pressure to work. Princeton: Princeton University Press.
García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A. (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. Presentación. Icono 14, 18(2), 1-15. **(https.//doi:ri14.v18i2.1580|)**.
Garrett, B. (2015). Personal Identity and Self-Consciouness. New York: Routledge.
González-Monfort, N. (2019). La Educación Patrimonial, Una Cuestión De Futuro. Reflexiones Sobre El Valor Del Patrimonio Para Seguir Avanzando Hacia Una Ciudadanía Crítica. Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia, 10, 123–144. **(https://doi-org.e-revistas.ugto.mx/10.14516/fdp.2019.010.001.004)**.
Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. Praxis 16(1), 1-4. **(http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3040)**.
Iglesias, E., González, J., Lalueza, J. y Esteban, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3). **(https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010)**.
Jaramillo-Morales, C. O., Conde-Pinzón, G. E. y Londoño-Villamil, G. (2020). Modelo de diseño didáctico para la construcción de cursos virtuales: una propuesta en la modalidad de educación a distancia de la Universidad de la Amazonia. Revista Academia, 13(1), 23-36. **(https://doi.org/10.18359/ravi.2812)**.
Javier-Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(1), 11-13. **(http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011)**.
Karpov, A. O. (2018). Designing the university's creative environment: Structural-functional analysis. En Science and Information Conference (págs. 319-332). Cham: Springer.
Ken-Medkah, K. O. (2020). Enseñanaza en línea durante ña crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos. Ehquidad. International Welfare Policies and Social
Work Journal, 14, 57-74. **(https://doi:10.15257/ehquidad.2020.0012)**.
Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicu. International Journal of Early Childhood 52, 145–158. **(https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6)**.
Kristanto, A., Mustaji y Marion, A. (2017). The Development of Instructional Materials E-Learning Based on Blended Learning. International Education Studies, 10(7), 10-17. **(https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p10)**.
Petersen, E., Fiske, A. P. y Schubert, T. W. (2019). The Role of Social Relational Emotions for Human-Nature Connectedness. Front Psychol, 10. **(https://doi:10.3389/fpsyg.2019.02759)**.
Pinker, S. (2017). La tabla rasa. La negación de la naturaleza humana. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
Quiroz-Pacheco, Y. R. (2017). La educación y las nuevas tecnologías de la información y comunicación: la alfabetización digital. Cultura, 91, 195-220. **(https://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.11)**.

Robinson, K. y Aronica, L. (2016). Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Mexico: Penguin Random House.
Sánchez-Murgas, O. (2020). Docencia en medio de la pandemia, un análisis en ciencias de la salud. Crea Ciencia Vol. 12 N.º 2, 6-8. **(https://doi-org.e-revistas.ugto.mx/10.5377/creaciencia.v12i2.10164)**.
Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E. y Hernández-Palma, H. (2019).
Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Información Tecnológica 30(3), 277-286. **(http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277)**.
Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. **(http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135)**.
WEF. (2020). The Future of Jobs Report 2020. World Economic Forum. Ginebra. **(http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)**.

BREAKOUTS DIGITALES COMO RECURSOS EDUCATIVOS: EL PROYECTO APPHOP

Isabel Álvarez Testillano
Jaitek Tecnología y Formación
Daniel Pérez Ovejero
Universidad Rey Juan Carlos
Mariano Sanz Prieto
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El auge de las tecnologías ha permitido numerosos avances en casi todos los aspectos de nuestra vida diaria, pero a su vez, han surgido nuevos retos para los que la ciudadanía del siglo XXI debe estar preparada y hacer frente. El Foro Económico Mundial predijo en 2018 que para el 2022 las habilidades requeridas para realizar la mayoría de los trabajos habrían cambiado significativamente (World Economic Forum, 2018). Los grandes cambios y avances que está viviendo constantemente la sociedad hacen que la educación en muchos casos no sea capaz de aportar las habilidades necesarias para desempeñar la vida profesional. La formación centrada únicamente en el contenido no es suficiente para preparar al alumnado en las futuras necesidades, por lo que, en este panorama tecnológico en rápida evolución, el profesorado debe fomentar en sus estudiantes la adquisición de ciertos contenidos, pero sobre todo, su capacidad para aprender de forma permanente y autodirigida (O'Brien y Pitera, 2019).

El sistema educativo y el profesorado son una parte esencial para hacer frente a estos nuevos retos. Para ello, es necesario que este segundo tenga claro que no es importante únicamente lo que se transmite, sino la forma en la que se hace (Piscitelli, 2010). Prestar atención al Cómo quita el foco a los contenidos y lo centra en la metodología. Francisco Mora (2020) afirma en su libro que sólo se puede aprender aquello que se ama, involucrando, de esta forma, la parte emocional dentro del proceso de aprendizaje. En su libro habla de la influencia del entorno en el proceso de aprendizaje, incidiendo en la importancia de avivar primero la emoción para que posteriormente pueda haber atención (Mora, 2020). Es, por lo tanto, importante incluir el factor del placer en la acción educativa para que los alumnos y alumnas dejen de malgastar su tiempo en estudiar y lo empiecen a invertir en aprender.

La Real Academia Española (RAE) define la palabra "aprender" como la acción de adquirir conocimientos por medio del estudio o de la experiencia, siendo el primero un medio racional y el segundo uno que requiere práctica. El conocimiento adquirido mediante la experiencia es un concepto sobre el que investigó Bruner (1961) y que se basa en que el aprendizaje significativo se logra a través de la comprensión en lugar de

la memorización. Es el proceso de transformación del conocimiento mediante la experiencia sobre lo que habla David Kolb (1975) en la teoría del aprendizaje experiencial. Esta teoría está compuesta por cuatro fases (Hacer, Observar, Pensar y Planificar) que tienen un orden progresivo. El aprendizaje puede ser iniciado en cualquiera de ellas, pero debe continuar en el orden establecido.

Este concepto posiciona al alumnado como sujetos activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y plantea la necesidad de un modelo innovador de enseñanza, alejado del modelo tradicional en el que el profesorado es portador de la información. Para hacer frente a esta situación, han surgido nuevas metodologías activas que cambian los roles de estudiante-docente y que ayudan al alumnado a adquirir los conocimientos de forma significativa. Una de ellas es la conocida como Aprendizaje Basado en Retos (ABR) que, según Esteban Venegas Villanueva (2018), es una metodología valiosa para adquirir los conocimientos teóricos necesarios mediante el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración.

El Aprendizaje Basado en Retos es un enfoque multidisciplinar de la educación que anima a los y las estudiantes a aprovechar la tecnología que utilizan en su vida cotidiana para resolver problemas del mundo real (Johnson y Brown, 2011). Es un modelo de enseñanza que consiste en el planteamiento de una serie de retos que ayudan a solucionar un desafío global, normalmente relacionado con un problema común de la sociedad. Los retos requieren de soluciones específicas que el alumnado debe ir encontrando de forma progresiva para poder descifrar el desafío final. Para ello, disponen de una serie de recursos materiales y personales, como pueden ser herramientas tecnológicas, materiales en línea o personas expertas en la materia, que les ayudan durante el proceso (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García Peñalvo, 2017). Al dar a los y las estudiantes la oportunidad de centrarse en un reto de importancia mundial y aplicarse al desarrollo de soluciones locales, el ABR crea un espacio en el que el alumnado puede dirigir su propia investigación y pensar de forma crítica sobre cómo aplicar lo que aprenden, de forma creativa y desarrollando el pensamiento crítico (Johnson y Brown, 2011). Es una metodología que, al Implicar al estudiantado, les anima a Investigar el problema y a Actuar adecuadamente, lo que se traduce en la resolución creativa de problemas y en el desarrollo de sus habilidades en diferentes niveles y ámbitos.

Otra metodología activa es la gamificación educativa, que se está llevando a cabo en cada vez más centros debido a la motivación e implicación que genera (Lázaro, 2019). Es muy común combinar Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos en el entorno educativo, sin embargo, son conceptos diferentes que es importante clarificar. La gamificación consiste en utilizar los elementos del juego (marcadores, apariencia, insignias, etc.) para involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje y motivar su participación (Kapp, 2012). Sin embargo, el Aprendizaje Basado en Juegos se refiere al uso de juegos para mejorar la experiencia de aprendizaje, manteniendo un equilibrio entre el contenido y el juego, y su aplicación en el mundo real (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López, 2016). Según Strickland y Kaylor (2016) esta segunda metodología fomenta el interés y facilita el aprendizaje del alumnado.

Además, el hecho de que el juego siempre haya estado presente de manera intrínseca en el ser humano, consistiendo en un elemento de aprendizaje y de preparación para la vida adulta (Revuelta D., F.I. & Guerra A., J., 2012), hace que sea interesante incluirlo dentro del ámbito educativo. Este juego ha ido evolucionando a lo largo de los años, y en la actualidad, parece más asociado y dependiente de dispositivos electrónicos, como teléfonos móviles y videoconsolas. Esta evolución habría ocurrido de manera paralela también en el ámbito educativo, surgiendo los denominados Serious Games (Juegos Serios), que utilizan estos dispositivos y experiencias para lograr fines pedagógicos y formativos, adaptándose a las necesidades de las nuevas generaciones (López R., C., 2016).

La resolución de retos en formato de juego ha dado lugar a las llamadas escape rooms, cuyo origen se sitúa en Japón en 2007 (Iglesias, Fernández, Robles y Blanes, 2016). Estas experiencias consisten en que un grupo de personas deben descifrar una serie de enigmas para conseguir escapar de una habitación antes de que se acabe el tiempo de la partida (López y Ortega, 2019). Según Glabraith (2016), una Escape Room requiere el uso de una serie de personalidades entre las personas jugadoras, así como el pensamiento crítico, a la vez que hace hincapié en la necesidad de la comunicación y la distribución de tareas para lograr el objetivo. En el ámbito educativo se ha transformado este modelo en otro muy similar conocido como Breakout EDU, cuyo objetivo no es salir de una habitación, sino ir abriendo cajas con diferentes candados, dando respuestas a diferentes preguntas en formato de problemas, cuestionarios, puzles o enigmas sobre una narrativa concreta (Martinez Felipe y Chivite Pérez, 2020). En ambos modelos se enfatiza la importancia del trabajo cooperativo, en el que las personas participantes trabajan en equipo con un mismo fin: resolver el enigma final (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

En cuanto a los beneficios de utilizar este tipo de estrategia metodológica en las aulas, Negre (2017) destaca los siguientes:

- Se adapta a cualquier contenido curricular,
- Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo,
- Desarrolla el pensamiento crítico y la habilidad de resolución de problemas,
- Mejora la competencia comunicativa,
- Presenta retos que deben solucionarse,
- Desarrolla el pensamiento deductivo,
- Prepara al alumnado a trabajar bajo presión,
- Posiciona al alumnado en el centro de su propio proceso de aprendizaje,
- Motiva al alumnado gracias a su componente lúdico.

Como ya se ha visto, la introducción de las TIC en el entorno educativo ha permitido la creación de nuevos entornos de aprendizaje y de recursos formativos que ayudan al profesorado a captar la atención de sus alumnos y alumnas a través de materiales en línea (Rosero, 2017). Uno de estos recursos son los Breakouts digitales,

que se centran en la resolución de las mismas operaciones o pruebas que en un Breakout físico, pero desarrollándose todo el juego en un entorno virtual.

Existen diferentes herramientas y programas online que permiten al profesorado crear sus propios Breakouts digitales, como por ejemplo Google Forms o Genial.ly. Además, puede ser beneficioso incorporar otro tipo de recursos externos que ayuden a dar una narrativa más atractiva para aquellas personas que los utilicen para generar mayor atracción (Acaso, 2018), como vídeos explicando el contexto o fotos. Sin embargo, las TIC son sólo el medio para presentar el contenido, la importancia del Breakout radica en la historia, los retos y la resolución del desafío. La estructura básica de un Breakout Digital sigue los siguientes pasos:

1. Conceptualizar el problema: Seleccionar las competencias que se van a trabajar en el juego para poder dirigir su narrativa y retos hacia su desarrollo.
2. Dirigirlo al grupo objetivo: Reflexionar sobre el grupo al que va a ir dirigido el juego para poder adaptarlo a sus intereses y a su nivel de dificultad, de forma que no sea ni muy fácil ni muy difícil.
3. Desarrollar una narrativa: La historia es lo que da contexto y un propósito al juego. Es importante crear una narrativa atractiva para las personas usuarias de forma que se sientan motivados a la hora de jugar. En la historia debe aparecer el propósito y las reglas del juego, de forma que las personas sepan cómo ir avanzando y los pasos que deben dar hasta llegar a resolver el enigma final. Puede ser beneficioso sacar ideas de películas, libros o juegos ya existentes.
4. Crear los retos del Breakout: Utilizando imágenes asociadas, vídeos de YouTube, hipervínculos o enlaces a otros recursos, se deben crear preguntas que se proporcionen como pistas digitales para el objetivo del juego. Deben estar adaptadas al nivel de dificultad necesario.
5. Utilizar diferentes herramientas y recursos digitales para hacer los retos variados. El uso de diferentes recursos digitales en los diferentes retos generará mayor atracción y desafío para las personas jugadoras. Se pueden utilizar actividades variadas como resolución de un problema matemático, un crucigrama, palabras escritas hacia atrás, códigos QR, patrones y secuencias, etc.
6. Seleccionar la respuesta correcta como clave para avanzar en el juego: Para asegurarse de que el público objetivo sólo puede pasar a la siguiente fase después de completar correctamente una adivinanza, se debe destacar, dentro de las diferentes respuestas que se propongan, una única respuesta correcta. Así, únicamente seleccionando la respuesta correcta podrán seguir avanzando en el juego. En caso de fallo, se puede añadir un texto de feedback en el que se le dé a la persona que juega una pista para resolver el reto.

2. APPHOP: RANDOMIZING ENTREPRENEURSHIP TRAINING THROUGH BREAKOUT CHALLENGES ON SMARTPHONES

El proyecto Erasmus+ Apphop es un claro ejemplo de cómo estos Breakouts digitales pueden utilizarse para desarrollar diferentes habilidades y conocimientos en el alumnado. El consorcio del proyecto está formado por ocho organizaciones de ocho países diferentes, todos ellos familiarizados con la creación de entornos digitales y recursos multimedia. Estas son:

- Lancaster and Morecambe College (Reino Unido)
- Future in Perspective Limited (Irlanda)
- European center for Quality (Bulgaria)
- Innovation Frontiers IKE (Grecia)
- Centre for Advancement of Research and Development in Educational Technology LTD (Chipre)
- Jaitek Tecnología y Formación (España)
- Osrodek Szkoleniowo Badawczy INNEO (Polonia)
- Rightchallenge Associaçao (Portugal)

El gran uso de dispositivos móviles por los y las adolescentes puede suponer tanto un reto como una oportunidad para las personas jóvenes, ya que estos dispositivos pueden utilizarse dentro del aula para realizar diferentes actividades y trabajar con casi cualquier contenido. Concretamente, este proyecto se centra en el desarrollo de diferentes Breakouts digitales, realizados en Google Forms, para trabajar el espíritu empresarial del alumnado, basado en el marco EntreComp del 2016. Según la Comisión Europea, vivimos en una sociedad expuesta a rápidos cambios, por lo que se antoja necesario que todo el mundo esté capacitado para aprovechar las diferentes oportunidades y hacer frente a los nuevos retos. Para ello, la Comisión Europea ha desarrollado el Marco Europeo de Competencia Empresarial que identifica 15 competencias, en tres áreas clave, que recogen los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar el emprendimiento y poder hacer frente a esos nuevos retos y oportunidades.

Así, cada una de las organizaciones socias del proyecto ha creado 15 Breakouts educativos abordando cada una de las 15 competencias identificadas en este marco. De esta manera, el proyecto cuenta con un total de 120 Breakouts educativos en inglés agrupados en un portal interactivo que incorpora a su vez diferentes medallas, que serán asignadas a las personas usuarias a medida que completen los diferentes

Breakouts de cada una de las competencias del marco EntreComp. La mitad de los Breakouts son accesibles además en el resto de los idiomas del proyecto.

Pese a encontrarse aún en fase de pilotaje, varios de los Breakouts desarrollados durante el proyecto han podido ser probados con estudiantes y docentes pertenecientes a diferentes etapas educativas, los cuales han destacado la importancia del juego en el aprendizaje, no solo por su capacidad motivadora, sino también por la importancia de vivenciar los diferentes contenidos.

3. CONCLUSIONES

Los numerosos cambios y avances que están ocurriendo durante los últimos tiempos, hacen necesario abordar y atender las necesidades del alumnado para que se enfrenten de manera satisfactoria a los nuevos retos del siglo XXI.

El emprendimiento es una de estas habilidades necesarias, debido a la necesidad de formar a jóvenes activos que sean capaces de sobreponerse a dificultades y retos que podrían surgir una vez fuera del sistema educativo. El proyecto AppHop, a través de los diferentes Breakouts contenidos dentro de la plataforma, supondrá una gran ayuda para tratar de desarrollar estas habilidades de una manera lúdica e interactiva.

De esta manera, desde el ámbito educativo, es necesario que los y las docentes cuenten con la formación necesaria para formar a su alumnado y despertar su interés y motivación, haciendo que las experiencias y el entendimiento tengan mucha más importancia que la mera memorización de contenidos. Por ello, es necesario convertir a los y las estudiantes en sujetos activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mediante la implementación de nuevas metodologías que les mantengan motivados en todo momento y que les permitan desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para hacer frente a estos nuevos retos.

Por otro lado, la irrupción de las TIC en el ámbito educativo y el importante papel que estas juegan en los hábitos de vida de los y las adolescentes, han permitido que el profesorado incorpore de manera progresiva muchos recursos tecnológicos dentro del aula, siendo uno de ellos el breakout educativo.

El uso de estos breakouts digitales nos ofrece una gran cantidad de ventajas y posibilidades. Como se ha comentado a lo largo del texto, los breakouts son una herramienta interesante para captar su atención y aumentar su motivación. La posibilidad de crear uno de estos breakouts fácilmente y adaptarlo a cualquier tipo de contenido educativo y su carácter interactivo y lúdico, convierten a estos breakouts en un recurso educativo de un gran valor. Como se ha visto a lo largo del texto, el hecho de poder experimentar el aprendizaje mediante el juego hace que la necesidad de incorporar metodologías lúdicas y motivadoras en la adquisición de aprendizajes sean aún más significativas, teniendo el aspecto emocional también un papel muy importante.

El proyecto Apphop, como se ha comentado también con anterioridad, busca despertar y desarrollar en el alumnado habilidades basadas en el emprendimiento, mediante la resolución de diferentes retos o problemas contenidos en diferentes breakouts digitales. Como se ha visto anteriormente y según los docentes y estudiantes que hasta ahora han utilizado los recursos del proyecto AppHop, la utilización de dispositivos y recursos tecnológicos, en especial el breakout educativo, destacaría tanto por su capacidad motivadora como por la importancia de vivenciar los diferentes contenidos. Por ello, es posible pensar que una vez comience el nuevo curso, el proyecto podrá ser utilizado por un número mayor de docentes e implementado en un número mayor de aulas. Del mismo modo, es también posible pensar que, gracias a la posibilidad de desarrollar habilidades de emprendimiento a través de diferentes temas o contenidos atractivos para los adolescentes y la posible resolución de los diferentes breakouts en dispositivos móviles, el proyecto tenga una gran aceptación por parte de estos adolescentes.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2018). Ocho claves para dejar de estudiar y volver a aprender. Transatlántica de educación, (20), 17-34.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard educational review.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos.

Cózar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13(1), 1-11.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria.

Glabraith, S. (2016). What in the world is an Escape Room, and how do you survive it. KOMONEWS. com.

Gallegos, W. L. A., & Huerta, A. O. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. Boletim Academia Paulista de Psicología, 34(87), 455-471.

Iglesias, C. B., Fernández, C., Robles, S., & Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), (3).

Johnson, L., & Brown, S. (2011). Challenge based learning: The report from the implementation project (pp. 1-36). The New Media Consortium.

Kolb, D. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. Theories of Group Process., 33-56.
Lavega i Burgués, P., Planas i Anzano, A., & Ruiz Sánchez, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. Revista International de Medicina y Ciencias de la Actividad Fisica y del Deporte, 2014, vol. 14, núm. 53, p. 37-51.
Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. Revista Educativa Hekademos, (27), 71-79.
López R., C., (2016). The video game as an educational tool. Possibilities and problems about Serious Games. Apertura, Revista de Innovación Educativa, 8.
Martínez Felipe, M., & Chivite Pérez, D. (2020). Juegos de escape en educación. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (383), 37-42. **(https://doi.org/10.14422/pym.i383.y2020.006)**.
Mora, F. (2020). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. Education Siglo XXI, 38(2), 263-268.
NEGRE I WALCZAK, C. (2017). 'BreakoutEdu', microgamificación y aprendizaje significativo. Educaweb.
Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.
O'Brien, K., & Pitera, J. (2019). Gamifying instruction and engaging students with Breakout EDU. Journal of Educational Technology Systems, 48(2), 192-212.
Piscitelli, A. (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (pp. 350-361). I. Adaime, & I. Binder (Eds.). Madrid: Ariel.
Revuelta D., F.I., Guerra A., J., (2012). What do I Learn with Videogames? A Gamer Meta-Learning Perspective. RED. Revista de Educación a Distancia, 33, 1–25.
Rosero, L. G. (2017). El método montessori, como una alternativa para lograr un aprendizaje significativo en la etapa de escolaridad en los niños de segundo a séptimo año de educación básica en la Unidad Educativa "Despertar" de la parroquia de Tumbaco, cantón Quito, provincia de Pichincha (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Bàsica).
Strickland, H. P., & Kaylor, S. K. (2016). Bringing your a-game: Educational gaming for student success. Nurse Education Today, 40, 101-103.
Soto, C. F., Senra, A. I. M., & Neira, M. C. O. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa, (29), a119-a119.
Villanueva, E. V. (2018). Las distintas aristas de la innovación educativa. Transatlántica de educación, (20), 35-46.
World Economic Forum (2018). The future of jobs. **(http://reports. weforum.org/future-of-jobs-2018/)**.

1.3 La Inclusión en la Educación

DISEÑO DEL PROYECTO AULAS INCLUSIVAS. DESARROLLO DE GRUPOS INTERACTIVOS CON ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

Natalia Simón Medina
Universidad Carlos III, España
Julio César de Cisneros de Britto
Universidad de Castilla-La Mancha, España
María Ángeles Abellán López
Universitat de València, España

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES POSIBLE

1.1. La inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual

1.1.1. Educación inclusiva, un objetivo por conseguir

Aulas inclusivas parte de la consideración de que todas las personas con discapacidad tienen capacidades, así como un margen de aprendizaje personal y social. Esta idea se fundamenta en el enfoque de las capacidades y su concepción del ser humano como ser social y político que se realiza a través de sus relaciones con otros seres humanos (Nussbaum, 2012).

La inclusión es tanto un desafío como una responsabilidad permanente del sistema educativo para desarrollar el máximo potencial de las capacidades individuales y que éstas reviertan en la sociedad, la transformen con la participación del profesorado y de los centros. Así la educación es también una cuestión de construir la convivencia y se necesita una escuela que fomente tanto el aporte de cada persona como que estimule el emprendimiento colectivo de actividades y las personas intercambien opiniones, conocimientos en un marco de aprendizaje (Abellán & Simón, 2021).

La educación inclusiva significa que todos los niños aprenden juntos en las mismas escuelas, independientemente de sus capacidades, y los edificios escolares, las aulas, las áreas de juego, el transporte y los baños son apropiados para todos los niños y niñas en todos los niveles. Todo mejora el aprendizaje infantil, tanto de los que tienen discapacidades como de los que no, puesto que garantiza que los niños con discapacidad puedan rendir académicamente, contribuir económica y socialmente a sus comunidades, además de reducir los prejuicios y fortalecer la integración social (UNESCO, 2021). La idea de educación inclusiva alude directamente a la dignidad humana, concepto presente en un amplio catálogo normativo legislativo.

Entre los textos que contemplan el estatus único de la dignidad se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Convención sobre los Derechos de la Infancia de 1989 de la Organización de Naciones Unidas. Esta última señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Así, se reconoce el derecho a disfrutar de una vida plena y digna con condiciones que lo aseguren, un salto cualitativo fundamental que trasciende un enfoque basado en pura humanidad. El Foro Internacional de la UNESCO celebrado en Tailandia en 1990 apuntó la necesidad de incorporar la inclusión como pilar básico del aprendizaje. En este contexto, aparece un nuevo lenguaje de la *escuela de todos y para todos*, que enfatiza la necesidad de dotar a los centros de eficacia educativa, de educación de calidad a todos los niños, una pedagogía enfocada en el niño y la mejora de los aspectos organizativos de los centros para responder a tales desafíos. El Fórum Mundial sobre Educación de Dakar en el año 2000 recogió las tendencias del momento bajo la formulación de un intenso debate entre el par integración e inclusión en el marco educativo.

De esta manera, el foco se pone en la flexibilidad de los sistemas educativos y en la necesidad de incorporar el nuevo paradigma, así lo evidenció la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) al incorporar que el alumnado con necesidades específica de apoyo educativo debía recibir una atención integral bajo los principios de normalización e inclusión. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en diciembre de 2006 representa la culminación del cambio del enfoque en pro del paradigma social y la apuesta por la plena inclusión. En esta misma línea, el Foro Europeo de la Discapacidad materializó en el año 2009 la Declaración sobre Educación Inclusiva, haciendo un esfuerzo por delimitar conceptualmente las diferencias entre integración e inclusión, en sintonía con el nuevo paradigma social de la discapacidad. Mientras que la integración se refiere a la adaptación del alumnado, la inclusión se orienta a la adaptación del sistema y tiene mayor calado puesto que aglutina aspectos pedagógicos, curriculares y sociales (Gento, 2007).

La educación ha ido evolucionando, pero como señala Ainscow (2005), aún quedan áreas de exclusión en el sistema educativo. La inclusión educativa requiere avances y la puesta en marcha de metodologías pedagógicas avaladas por profesionales y especialistas puesto que la educación inclusiva implica incorporar al alumnado en el aula de socialización, a través del aprendizaje y su participación en la construcción de conocimiento. Además, la educación inclusiva enlaza con la idea de diversidad del alumnado y que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno y alumna (Marchesi et al., 2003). En consecuencia, es un error pensar que la inclusión afecta solo a los alumnos con discapacidad puesto que la educación inclusiva se refiere, en puridad, a todos los educandos. Por otro lado, los estudios organizacionales ponen de manifiesto que muchas dificultades del aprendizaje proceden del diseño organizativo de los centros escolares. Por tanto, la transformación de las escuelas se plantea como un reto inclusivo de primera necesidad.

1.1.2. Las Comunidades de Aprendizaje y los grupos interactivos

Entre las prácticas inclusivas más exitosas se encuentran las comunidades de aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito de éstas como son los grupos interactivos, que suponen la transformación organizativa de los centros ordinarios, así como la necesidad de modificaciones legislativas de calado.

En los círculos educativos, el término comunidad de aprendizaje designa una actividad social en la que el lenguaje se convierte en mediador en un escenario en que el alumnado se relaciona con diversos agentes, lo que enriquece su campo interactivo, discursivo y experiencial. La transferencia de la práctica del aula a la comunidad y a la inversa, la participación de la comunidad en la escuela tiende a mejorar el currículo, las tareas del estudiantado ya que involucra a todos, además del alumnado, el profesorado y los gestores del aprendizaje (Hord, 1997).

Desde un ángulo pedagógico, son herramientas de cambio social porque reducen las desigualdades en las que se encuentran muchas personas, entendiendo que el aprendizaje es siempre dialógico y transformador no solo de la escuela sino también del entorno (Flecha & Puigvert, 2002). Esta dimensión dialógica se materializa a través de los grupos interactivos dentro de las comunidades de aprendizaje, en las que colaboran profesorado, alumnado y voluntariado. Los grupos interactivos permiten optimizar el aprendizaje en todas las materias, la educación en valores, gestionar de manera eficiente las emociones y mejorar las relaciones entre pares. Esta visión contribuye a superar la imagen tradicional de que en el aula solo pueden interaccionar el alumnado y el equipo docente.

La relevancia del proyecto Aulas Inclusivas se fundamenta precisamente en la continuación con otras investigaciones que han profundizado en el desarrollo teórico-conceptual, metodológico y empírico de los grupos interactivos y las comunidades de aprendizaje para alumnado con necesidades específicas educativas y personas con discapacidad (García, Molina, Grande, & Buslón, 2016; Chenoweth & Stehlik, 2004; Molina, 2015; Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Añadiendo la participación en todo el proceso de las asociaciones pertenecientes a la Federación Down Castilla-La Mancha y en la observación del aprendizaje y convivencia del alumnado con síndrome de Down.

2. AULAS INCLUSIVAS, UN PROYECTO PARA LA INCLUSIÓN

2.1. Descripción del proyecto Aulas Inclusivas

2.1.1. Participantes en el proyecto

El proyecto Aulas Inclusivas tiene como fin mejorar la atención a la diversidad en las aulas que tienen alumnado con síndrome de Down y para ello, es imprescindible la colaboración entre el profesorado de los centros educativos y las personas profesionales especialistas de las asociaciones que trabajan con las personas con síndrome de Down.

Los principales participantes han sido:

- El profesorado de 7 centros educativos de Castilla-La Mancha (España)
- El voluntariado participante, que está formado por 35 personas, que son familiares de personas con síndrome de Down, alumnado matriculado y egresado de la Universidad de Castilla-la Mancha y la Universidad de Alcalá, y profesionales especialistas de las asociaciones que forman parte de la Federación Síndrome de Down de Castilla-La Mancha, de diversas disciplinas como la Pedagogía Terapéutica, el Trabajo Social, la Psicología o la Logopedia.
- El alumnado de los siete centros educativos participantes en el proyecto, en concreto, 136 alumnas y alumnos de 3º de Primaria (30,9%), 4º de Primaria (17,6%), y 6º de Primaria (51,5%).
- La coordinadora del proyecto, miembro de la Sub Red Universitaria de Comunidades de Aprendizaje SUCA-CLM y coordinadora de programas de la Federación Síndrome de DOWN de Castilla-La Mancha.

2.1.2. Estructura y secuencia del proyecto

La estructura y secuenciación del proyecto consta de cuatro partes: la fase de formación inicial, la fase de coordinación y diseño de actividades a realizar en los grupos interactivos, la fase de desarrollo de la experiencia piloto y la fase de evaluación del proyecto.

En este punto, cabe destacar que la fase de formación inicial tenía por objeto asegurar el correcto desarrollo de la experiencia. Se entendía que la capacitación de las personas encargadas (voluntariado, profesorado) de coordinar el proyecto era indispensable para vertebrar todo el proceso. Respecto a la fase de coordinación y diseño de actividades, se designó un agente encargado de la coordinación por cada entidad asociativa de síndrome de Down participante que, a su vez, debía coordinarse con la IP del presente proyecto, la propia coordinadora del Programas de la Federación Down Castilla La Mancha y con los responsables de los centros educativos. Este diseño de la red organizativa y su s funciones de coordinación para configurar los grupos interactivos conforman la base que ha permitido las subsiguientes fases del proyecto.

La tabla 1 ofrece información de las funciones desempeñadas por los diferentes agentes.

Tabla 1. Funciones que desempeñan profesorado, alumnado y voluntariado en la puesta en marcha de los grupos interactivos

Funciones	Profesorado	Alumnado	Voluntariado
Planificación	Planifica la sesión de grupos interactivos y prepara diferentes actividades.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. Se predisponen con la mejor voluntad, altruismo y tiempo.
Coordinación	Fase de formación inicial para coordinación con personal voluntario. Capacitación en funciones dinamizadoras. Formación metodológica.	Se anticipa el proyecto para concitar motivación. Sesiones de tutoría.	Fase de formación inicial. Coordinación con el profesorado. Asunción del rol de dinamizadores. Formación metodológica.
Implementación	Coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. Observación y rúbrica.	Grupos heterogéneos. Enfoque dialógico y muy participativo. Los que acaban antes ayudan al resto. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea partícipe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
Corrección	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. También puede realizarse en la siguiente clase.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
Evaluación	En la evaluación del proyecto se incorporan las aportaciones del voluntariado.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación.

Fuente. Elaboración propia partir de https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/.

2.1.3. Diseño de actividades

En cuanto al diseño de las actividades, las profesionales especialistas que han armonizado el proyecto desde sus propias asociaciones Down han participado en el diseño de actividades. En muchos casos, estas profesionales eran parte del voluntariado y habían mantenido reuniones periódicas con tutoras y tutores de los grupos-aulas participantes. Tales reuniones se organizaban siempre antes de cada grupo interactivo, tanto presencial como por teléfono o email. Estos puntos de encuentro servían para concretar los contenidos, consensuar el proceso de adaptación curricular del alumno con síndrome de Down, determinar qué materiales utilizar y qué actividades se iban a realizar.

La idea subyacente era diseñar actividades que combinasen lo curricular con lo lúdico y favorecer la interacción grupal con la mirada puesta en que los beneficios recayeran en todo el alumnado del aula.

La plantilla utilizada para diseñar las actividades de las sesiones programadas contempla tanto las especificaciones del grupo en el que se han desarrollado (número del grupo interactivo, nombre del centro educativo, etapa, nivel, materia, temporalización, tutora, voluntariado, espacio y distribución), como el nombre de la actividad, objetivos, estándares y competencias trabajados en cada una de ellas (ver figura 1).

Figura 1. Plantilla de las actividades realizadas en los grupos interactivos.

<table>
<tr><td colspan="3">GRUPO INTERACTIVO Nº</td><td>Nombre del CEIP
……</td></tr>
<tr><td colspan="2">ETAPA: NIVEL:</td><td colspan="2">TUTORA:</td></tr>
<tr><td colspan="2">MATERIA:</td><td colspan="2">VOLUNTARIOS:</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">TEMPORALIZACIÓN:</td><td colspan="2">ESPACIO:</td></tr>
<tr><td colspan="2">DISTRIBUCIÓN:</td></tr>
<tr><td colspan="4">ACTIVIDAD:</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS:
• ……
• ……</td></tr>
<tr><td colspan="4">ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS:
• ……
• ……</td></tr>
</table>

Fuente. Elaboración propia.

2.1.4. Dinámica de los grupos interactivos

Esta experiencia piloto concitó la conformación de un total de 35 grupos interactivos durante los meses de enero a junio de 2019 trabajando en ellos distintas asignaturas denominadas troncales en Educación Primaria, como son, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés. Estas asignaturas tienen como finalidad garantizar los conocimientos y competencias que permiten adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas anteriores, convirtiéndose en el conocimiento común que todo niño debe tener en Primaria.

Unos días antes de la fecha señalada para desarrollar la actividad, la persona responsable de la asociación Down informaba al voluntariado de las tareas que se realizarían con antelación suficiente. Asimismo, el profesorado preparaba las actividades de la sesión, previamente diseñadas. Debe destacarse que quién decidía qué contenido curricular se impartiría en cada sesión era el profesorado.

Una característica reseñable es que las aulas objeto de esta investigación se han caracterizado por la diversidad del alumnado, tanto matriculado inmigrante como de altas capacidades, minoría étnica, discapacidad intelectual y otras necesidades educativas especiales, por lo que este proyecto, aunque primeramente diseñado para abordar la inclusión en el aula del alumnado con síndrome de Down ha permitido toda la diversidad del aula.

Respecto a las actividades diseñadas, fueron variadas y numerosas con un total de 89 actividades (ver tabla 2) de diversas materias como las Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, y Educación Artística. Entre ellas, 19 se han diseñado para llevar a cabo en 3º de Primaria, 25 para 4º de Primaria, y 46 actividades para 6º de Primaria, hay que tener en consideración que ha habido participando en el proyecto dos cursos de 3º, uno de 4 y cuatro de 6º.

Todas las actividades han sido adaptadas para que el alumnado con síndrome de Down pudiera participar, en igualdad de condiciones, junto con sus compañeros de clase.

Tabla 2. Actividades diseñadas según curso y materia

Curso	Nº	Materia	Actividades
3º Primaria	5	Matemáticas	Las fracciones; Vamos al mercado; Litro va, litro viene; Euroshopping; ¡Dime la hora!
	1	Educación física y Matemáticas	Dados locos.
	6	Lengua	Pasa palabra; Cada oveja con su palabra; Atrapa el adjetivo; ¡Cuéntame un cuento!; Pongamos orden; Vaso loco.
	3	Ciencias Naturales	Trivial, la caja misteriosa; ¿Qué tienes en el coco?; Dale con alegría.

	3	Ciencias Sociales	Qué bonito el paisaje; Señales locas; Mi amigo el semáforo.
	1	Inglés	¿Qué tienes en el coco?
4º Primaria	9	Matemáticas	Bingo de las tablas de multiplicar; Divisiones por dos cifras; Números decimales; Dominó de fracciones; El precio justo; Perra y lobos; Unidades métricas; Hacemos la compra; Simetría.
	10	Lengua	La acentuación de las palabras; La fiesta; ¿Qué soy?; Cuéntame un cuento; Nombra cinco; Tabú; Palomitas de palabras; ¿Qué soy?; ¿Qué sabes de mí?; Palabras.
	1	Matemáticas y Lengua	Envases.
	1	Science and Social Studies	True or false?
	1	Social Studies	Prehistory
	2	Inglés	Memory game: English irregular verbs; Name five.
	1	Educación artística	Vertical y horizontal.
6º Primaria	5	Ciencias Sociales	Lanzar el dado; Trivial; La ruleta; Transición española; Pintura del Barroco.
	7	Ciencias Naturales	Kahoot; ¿En qué etapa de la vida se encuentra?; Manos a los pulsadores; El ahorcado; Manos al pulsador; Sistema reproductor; La salud.
	1	Ciencias Sociales y Naturales	Dados
	4	Science	Trivial, seres vivos; Trivial, el ser humano; Trivial, los seres vivos; Trivial, los paisajes de España.
	8	Lengua	Pasa palabra; Érase una vez; Oca lingüística; Ordeno y construyo una historia; ¿Quién es quién?; Cubo de historias; Tabú; Sinónimos.
	2	Lengua y Literatura	Dominó de antónimos; Serpientes y escaleras.
	1	Science y Lengua	Trivial
	9	Matemáticas	Rompecabezas con sorpresa; Memory; Bingo matemático; ¡A jugar!; Números naturales; Dominó de fracciones; Coloreo por dígitos; Tangram; Dominó geométrico.
	8	Inglés	Find the right Word; Alto el lápiz; Who is who?; Invent a history; Animal Riddles; Questions and answer; The goose game; The labyrinth.

Fuente. Elaboración propia.

3. TIPOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EXPERIENCIA PILOTO

3.1. Tipos de evaluación

3.1.1. Cuatro bloques evaluativos de interés

Los resultados del proyecto se concretan en la evaluación realizada siguiendo cuatro bloques de interés:

1. Para evaluar el progreso del alumnado con y sin síndrome de Down se ha desarrollado una evaluación mediante rúbrica de 15 indicadores de medida en una escala de cuatro posiciones (ver tabla 3), realizada mediante la observación realizada por el profesorado responsable del proyecto en las aulas.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del alumnado participante en el desarrollo del grupo interactivo

Indicadores	4	3	2	1
Solución de tareas	Aporta resultados a las actividades	Hace aportaciones mejorando los resultados por sus compañeros.	No proporciona resultados, pero negocia resultados proporcionados por sus compañeros.	No soluciona las tareas, ni lo intenta.
Participación	Aporta continuamente opiniones y colabora con empeño.	Aporta opiniones cuando interviene en el grupo.	En ocasiones contribuye con opiniones.	A penas contribuye con opiniones. Renuncia a la posibilidad de colaborar.
Interacciones	Interactúa continuamente con todos los miembros del grupo.	Interactúa a veces con todos los miembros del grupo.	Interactúa a veces, pero solamente con algunos miembros del grupo.	A penas interactúa con el resto del grupo.
Trabajo en equipo	Casi siempre ayuda al resto de compañeros.	Frecuentemente ayuda al resto sin originar conflictos al grupo.	Alguna vez ayuda al resto. Pero no suele ser un ejemplo para seguir.	Ayuda al resto mínimamente. No es un ejemplo para seguir en el grupo.
Atención	Presta atención durante toda la actividad.	Frecuentemente presta atención a la actividad.	A veces presta atención.	Casi nunca presta atención.
Conducta	Presenta siempre una conducta eficiente hacia la actividad.	Casi siempre presenta una conducta eficiente hacia la actividad.	Presenta una conducta eficiente hacia la actividad.	Pocas veces presenta una conducta eficiente hacia la actividad.
Motivación	Se involucra en la	Se involucra en la	Se involucra en la	Casi nunca se

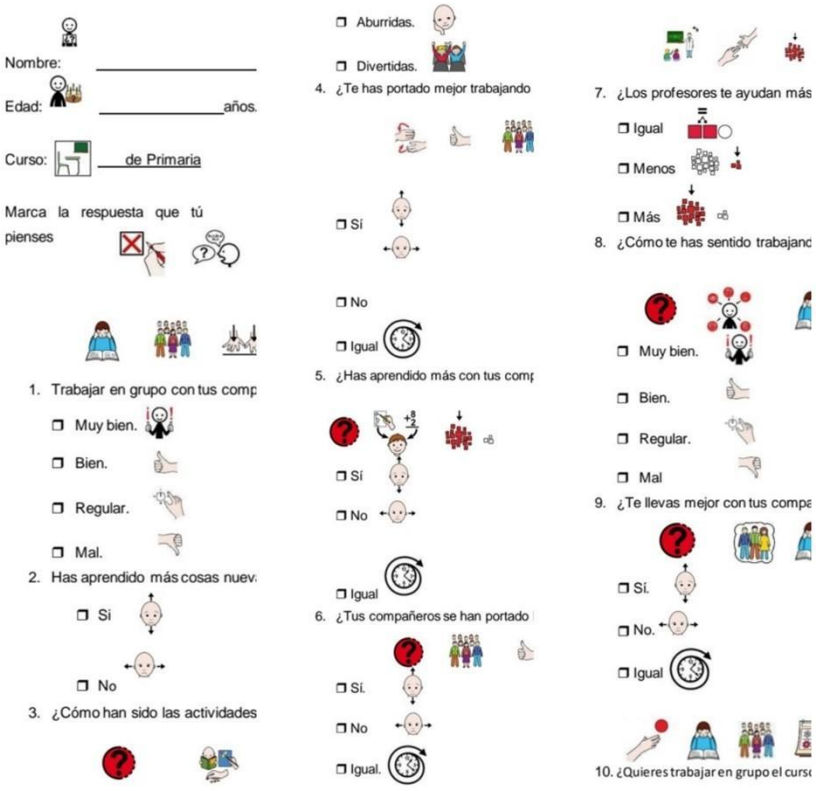
	actividad durante todo el tiempo que dura la misma.	actividad mucho tiempo mientras dura la misma.	actividad, pero no todo el tiempo, se despista a veces.	involucra en la actividad y está despistado siempre.
Autoestima	Se muestra muy satisfecho de su trabajo. Emocionalmente positivo.	Se muestra satisfecho de su trabajo. Su estado emocional no es muy positivo.	Se muestra algo satisfecho de su trabajo y su estado emocional no es muy positivo.	No se muestra satisfecho de su trabajo y su estado emocional es negativo.
Cooperación	Ayuda y se deja ayudar siempre.	Ayuda siempre pero no se deja ayudar.	Se deja ayudar, pero no ayuda.	Ni ayuda ni se deja ayudar.
Comunicación dialógica	Siempre se comunica a través del diálogo.	Casi siempre se comunica a través del diálogo.	A veces se comunica a través del diálogo.	Casi nunca se comunica a través del diálogo.
Concentración	Está concentrado el 100% del tiempo que dura las actividades.	Está concentrado el 50% del tiempo que dura las actividades.	Está concentrado el 25% del tiempo que dura las actividades.	Está concentrado menos del 25% del tiempo que dura las actividades.
Interés y curiosidad	Muestra en todo momento interés y curiosidad por aprender.	A veces muestra interés por conocer. Carece de curiosidad por aprender.	Rara vez muestra interés por conocer y curiosidad por aprender.	Nunca muestra interés por conocer más y curiosidad por lo que está aprendiendo.
Comprensión de los contenidos	Siempre comprende los contenidos mostrados.	Casi siempre comprende los contenidos mostrados.	A veces comprende los contenidos mostrados.	Casi nunca comprende los contenidos mostrados.
Solidaridad y compañerismo	Siempre se preocupa por sus compañeros y por la armonía grupal.	Casi siempre se preocupa por sus compañeros y por armonía grupal.	A veces se preocupa por sus compañeros y por armonía grupal.	Casi nunca se preocupa porque sus compañeros y por la armonía grupal.
Comportamiento disruptivo	Rompe en todo momento con las pautas de conducta y desorganiza el grupo.	Muchas veces rompe con las pautas de conducta y desorganiza el grupo.	A veces rompe con las pautas de conducta sin provocar la desorganización del grupo.	Casi nunca rompe con las pautas de conducta.

Fuente: https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/.

2. Con el fin de conocer la valoración del alumnado en cuanto a las actividades realizadas en los grupos interactivos se diseñó un cuestionario *ad hoc*, dirigido y auto-administrado al alumnado participante, con y sin necesidades educativas especiales o síndrome de Down, que recogía tanto el sexo, la edad y el curso en el que estaban cursando estudios como sus opiniones respecto a los grupos interactivos llevados a

cabo, este cuestionario fue también diseñado con pictogramas (ver figura 2) para facilitar su realización a aquellas niñas y niños que necesitaran apoyo. Los datos obtenidos han sido analizados con el programa estadístico SPSS versión 24.

Figura 2. Cuestionario adaptado con pictogramas para el alumnado.



Fuente 1. Elaboración propia.

3. En tercer lugar, y para abordar la opinión del voluntariado sobre el desarrollo de los grupos interactivos, se llevaron a cabo entrevistas grupales con éstos, considerando los aspectos que consideraban más relevantes del proyecto, los aspectos relevantes en el diseño de las actividades, los aspectos positivos de los grupos interactivos, y las dificultades encontradas para llevarlos a cabo. En total se han realizado 7 entrevistas grupales.

4. En cuarto lugar, y para conocer la opinión conjunta de profesorado y voluntariado sobre el desarrollo de los grupos interactivos, se llevaron a cabo 7 entrevistas grupales en torno a la articulación de los grupos interactivos para probar la

eficiencia de la colaboración de las asociaciones de Síndrome de Down a través de la colaboración específica como voluntariado, y determinada por una actitud proactiva de los profesionales de las asociaciones y profesorado implicado. Para ello, se ha utilizado un guión de entrevista diseñado ad hoc para este proyecto (ver tabla 4).

Tanto la recogida de datos a través de cuestionario como las entrevistas grupales del apartado se desarrollaron una vez finalizada la experiencia piloto, coincidiendo con el último grupo interactivo desarrollado.

Tabla 4. Guión de entrevista grupal dirigida a profesorado, equipo directivo del centro y voluntariado

Fecha: **Centro escolar:** **Participantes:**
¿Podéis comentar brevemente desde cuándo conocéis a _____ y algunos aspectos relacionados con vuestro trabajo con él/ella? - Si comparte toda la jornada escolar con sus compañeros/as de curso cómo se trabaja con este alumno/a. - Si tiene una persona de apoyo, si trabaja coordinadamente con el profesor/a del aula. - Si sale del aula, con quién está y qué actividades realiza. - Si se han hecho adaptaciones curriculares, de qué tipo. - Si se han adaptado sus objetivos de aprendizaje para el curso, cómo se combina con el marco curricular general. - Si se han hecho adaptaciones en los medios de aprendizaje, de qué tipo.
¿Creéis que los grupos interactivos influyen en el aprendizaje del alumno/a con síndrome de Down?, ¿Cómo? - ¿Cómo valoráis su participación en los GI respecto de su aprendizaje? - Desde que participa en los GI, ¿se ha apreciado algún cambio en el aprendizaje?, ¿cuál?, ¿a qué creéis que es debido? - ¿Cómo influye en su aprendizaje trabajar en grupos heterogéneos? - ¿Qué actitud muestra cuando se trabaja en GI?, ¿está motivado/a?, ¿hay diferencias respecto de su actitud/motivación cuando no se trabaja en GI? - ¿Se han compaginado en los GI las adaptaciones curriculares?
¿Qué repercusiones creéis que tiene para el resto del alumnado estar en la misma aula con este alumno/a con síndrome de Down? - ¿En los GI aprende todo el alumnado?, ¿beneficia más a unos que a otros? - ¿Creéis que las expectativas de las personas (profesorado, compañeros/as, voluntariado) que están con él/ella influye en su aprendizaje y en cómo se relaciona con los demás?
¿Influyen los GI en su participación e integración social? - Desde que participa en los GI, ¿cómo valoráis su participación en los GI respecto de su participación e integración?, ¿se ha apreciado algún cambio en este sentido?, ¿cuál?, ¿a qué se debe? - ¿Se siente aceptado en el grupo? - ¿Cuál es la actitud que tienen sus compañeros/as hacia él/ella?, ¿le aceptan? - Dirigida solamente al profesorado. ¿Se relaciona igualmente cuando no se realizan los GI?, ¿y en el patio?, ¿sus compañeros le tratan igual que a los demás? - Dirigida solamente al profesorado. ¿Se fomenta y/o facilita su participación desde la

escuela/aula?, ¿cómo?, ¿y en el GI?
¿Los GI influyen en la interacción? - ¿Qué tipo de relación se establece en los GI con los compañeros/as? - ¿Creéis que la interacción con sus compañeros en los GI incide en el aprendizaje? - ¿Le ayudan?, ¿cómo es esta ayuda (lo indica el voluntariado profesor, por propia iniciativa, lo pide él/ella mismo)? - ¿Qué actitud muestran al ayudarle?, ¿se crean relaciones solidarias?, ¿ven que ayudando aprenden también? - ¿El alumnado interactúa en la misma medida con este alumno/a que con el resto?, ¿y este alumno interactúa en la misma media que interactúan con él/ella?
¿Influye la participación de la comunidad (voluntariado)? - ¿Qué relación tiene con las personas voluntarias? - ¿Cuál es la función del voluntariado en el GI, en relación con el alumno/a con síndrome de Down?, ¿se dan diferencias entre la función en relación con él/ella y al resto de alumnos/as del grupo? - ¿Cómo valoráis el voluntariado en GI como recurso, pensando en este alumno/a? Además de como recurso personal en el aula, ¿creéis que aporta algo más a este alumnado?, ¿en su aprendizaje?, ¿en su participación en el grupo e integración social?
Aspectos de mejora - ¿Qué cambiaríais o mejoraríais para mejorar el aprendizaje y la participación de estos alumnos en el aula?

Fuente. Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Aulas Inclusivas afianza la inclusión de todo el alumnado y, de manera especial, el que tiene síndrome de Down. Su innovación reside en la incorporación del voluntariado en las actividades de aula facilitando una experiencia diferente, vital y dialógica para la vida real.

La participación de las asociaciones Down y sus familias ha fortalecido el trabajo conjunto que se venía haciendo por estas entidades desde hace mucho tiempo y esta experiencia ha puesto de relieve los beneficios a todo el alumnado, con o sin síndrome de Down. En términos generales, es un proyecto que ha propiciado un aumento de la cohesión entre compañeros, la capacidad de organizarse y trabajar de manera cooperativa, y el respeto hacia todos.

A su vez, se ha producido un cambio de actitud de los grupos-clases respecto a sus compañeras y compañeros con síndrome de Down, en concreto, se ha dejado de infantilizarles y se ha aprendido cómo ayudarles sin necesidad de darles las respuestas, sino guiándoles para que ellos solos llegarán a ellas. Los grupos interactivos han permitido desarrollar, en una misma dinámica, la mejora del aprendizaje en todas las materias, la mejora en los valores, las emociones y en las relaciones entre pares, logrando una mayor implicación del alumnado motivados por la dinámica de esta y, la colaboración de agentes externos, así como los vínculos establecidos entre todos los implicados ha revertido en los resultados de aprendizaje y mejora de la convivencia.

Es decir, se trata de explicarles que las personas con discapacidad son seres humanos iguales que ellos puesto que, en muchas ocasiones, los menores no saben cómo tratar a su compañero con síndrome de Down y consideran que debe recibir un tratamiento especial o diferente. Precisamente este es un primer paso para acabar con las etiquetas: dejar de llamarles alumnos especiales.

Respecto a las limitaciones de este proyecto, la mayor ha sido la falta de tiempo para desarrollarlo de manera pormenorizada haciendo hincapié en algunos elementos del diseño. Los aspectos organizativos se tornan esenciales para mejorar la coordinación entre el profesorado, voluntariado, asociaciones Down y centros escolares. Asimismo, la elaboración de fichas y unidades didácticas requieren adaptaciones y, por tanto, tiempo para esbozar tareas que faciliten los aprendizajes significativos. También, las actividades iniciales de capacitación del voluntariado constituyen una de las piedras angulares del proyecto que necesitan una mayor profundización.

Respecto a los hallazgos de este proyecto piloto se ha encontrado una elevada satisfacción tanto del profesorado como del voluntariado y una excelente valoración de la experiencia con grupos interactivos. El profesorado ha destacado la colaboración, el aprendizaje sustantivo y metodológico y el acompañamiento que ha experimentado en este proceso. Por su parte, el voluntariado ha contribuido a sintonizar dos ámbitos de la realidad como son la escuela y el entorno del menor con síndrome de Down, que suele estar infrarrepresentado en el medio educativo.

En síntesis, la colaboración y las sinergias de Aulas Inclusivas ha resultado exitosa y equilibrada entre las partes. El diseño planteado en Aulas Inclusivas replica una actuación de éxito de las denominadas Comunidades de Aprendizaje, concretamente, de los grupos interactivos que están avalados por evidencias científicas. Esto supone un beneficio para todo el alumnado y, especialmente, para aquellas personas con discapacidad intelectual. La experiencia ha posibilitado los aprendizajes en el alumnado con síndrome de Down, soslayando la necesidad de realizar adaptaciones curriculares significativas que, posteriormente, les impiden titular y que paradójicamente es lo que se intenta evitar.

Sin duda, la educación inclusiva hace avanzar el sistema educativo, pero hay que reconocer que este ámbito sigue lleno de paradojas y contradicciones por lo que se necesitan más investigaciones en la línea de Aulas Inclusivas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán López, M.A. y Simón Medina, N. (2021). Las comunidades de aprendizaje y sus potencialidades transformadoras. En: M.A. Abellán López y J.A. Rodríguez Del Pino. *Sostenibilidad y participación en la sociedad valenciana.* (pp. 155-167). Tirant lo Blanch.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, *349,* 78-83. **(http://hdl.handle.net/11162/34505)**.

Chenoweth, L., y Stehlik, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 59-72. **(http://doi: 10.1080/1360311032000139467)**.
Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20. **(http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279)**.
Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas exitosas: Una investigación comunicativa del Proyecto Included. *Cultura y Educación, 21*(2), 183-196. **(http://doi: 10.1174 / 113564009788345899)**.
García, R., Molina, S., Grande, L., y Buslón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 115-132. **(http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007=)**.
Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón 59*(4) 581-595.
(https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36331).
Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. **(https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf)**.
Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.
Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza.
Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital, 11*(3), 372-392. **(http://dx.doi.org/10.3926/i)**.
UNESCO. (2021). Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. UNESCO. Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación - UNESCO Digital Library.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE: RETOS PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS POST-COVID 19

May Portuguez-Castro
Tecnológico de Monterrey, México

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) viene acompañada de cambios en todos los ámbitos de la vida, incluido el sistema educativo. La pandemia del COVID-19 ha generado cambios significativos en los métodos de enseñanza en todo el mundo, y el ideal de la educación en línea se ha convertido en una realidad. Esta situación ha empujado a muchas instituciones de enseñanza superior a un proceso de educación a distancia de emergencia, rápido y en su mayoría desestructurado (Oliveira et al. 2021). En este contexto sin precedentes, es importante entender cómo la tecnología está mediando en el proceso educativo y cómo los profesores y los estudiantes están experimentando el cambio provocado por la pandemia. Aunque muchas universidades de todo el mundo han incorporado sistemas educativos y académicos basados en Internet (Asabere, 2021), el éxito de su implementación requiere una amplia comprensión del proceso de aceptación de los docentes y alumnos.

Como se mencionó anteriormente, la educación como lo conocíamos ha cambiado sustancialmente. Las clases presenciales de cerca de 1.500 millones de estudiantes en 165 países del mundo han sido suspendidas debido a la pandemia de COVID-19 y a las medidas de distanciamiento social (De Souza, 2020). Esto ha forzado un cambio hacia la enseñanza y el aprendizaje en línea en colegios y universidades de todo el mundo, exigiendo a los profesores que adapten su enseñanza en muy poco tiempo, independientemente de si estaban preparados (Scherer et al., 2021). Lo que ha puesto de manifiesto la resistencia de la enseñanza superior a la hora de aplicar las prácticas de aprendizaje centradas en el estudiante y facilitadas por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En este contexto las TIC han sido cruciales para mantener a los estudiantes en los programas educativos durante el brote. Sin embargo, algunos estudiantes se quedaron fuera, aumentando las diferencias socioeconómicas, y requiriendo que muchos profesores tuvieran la formación para impartir clases en línea de forma eficaz (Gonçalves & Capucha, 2020). Debido a esta realidad es que en este estudio se buscó explorar en la literatura los resultados de experiencias de implementación de entornos educativos mediados por TIC durante la pandemia, con el fin de identificar los

principales resultados que puedan orientar acciones para enfrentar los retos que vendrán posteriores a la contingencia.

Para esto se plantean como preguntas de investigación ¿En qué países se implementaron los entornos mediados por TIC encontradas en la literatura? ¿Qué tipo de entornos mediados por TIC se emplearon durante la contingencia? ¿Cuáles fueron los principales resultados de esta implementación? Se espera que las respuestas a estas preguntas puedan ser utilizadas por las instituciones de educación superior, tomadores de decisiones, administradores y docentes para formular estrategias que puedan mejorar la adaptación al uso de las TIC y que lleve a las instituciones a proponer programas de formación docente que faciliten los aprendizajes de los estudiantes y consideren también la necesidad de todos los actores educativos.

2. METODOLOGÍA

Para realizar esta revisión de literatura se realizó una revisión sistemática de literatura (SLR) la cual permite identificar y extraer de la literatura existente información relevante sobre una temática de interés (Kitchenham & Charters, 2007; Portuguez Castro et al., 2019). En este caso el interés se encontraba en conocer los entornos mediados por TIC que han utilizado las instituciones de educación superior para mediar con esta contingencia del COVID-19 y que han sido publicadas en el último año (2020 al 2021) en las bases de datos de Scopus y Web Of Science (WOS). Para realizar el proceso de búsqueda se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

P1. ¿En qué países se implementaron los entornos mediados por TIC encontradas en la literatura?

P2.¿Qué tipo de entornos mediados por TIC se emplearon durante la contingencia?

P3. ¿Cuáles fueron los principales resultados de esta implementación?

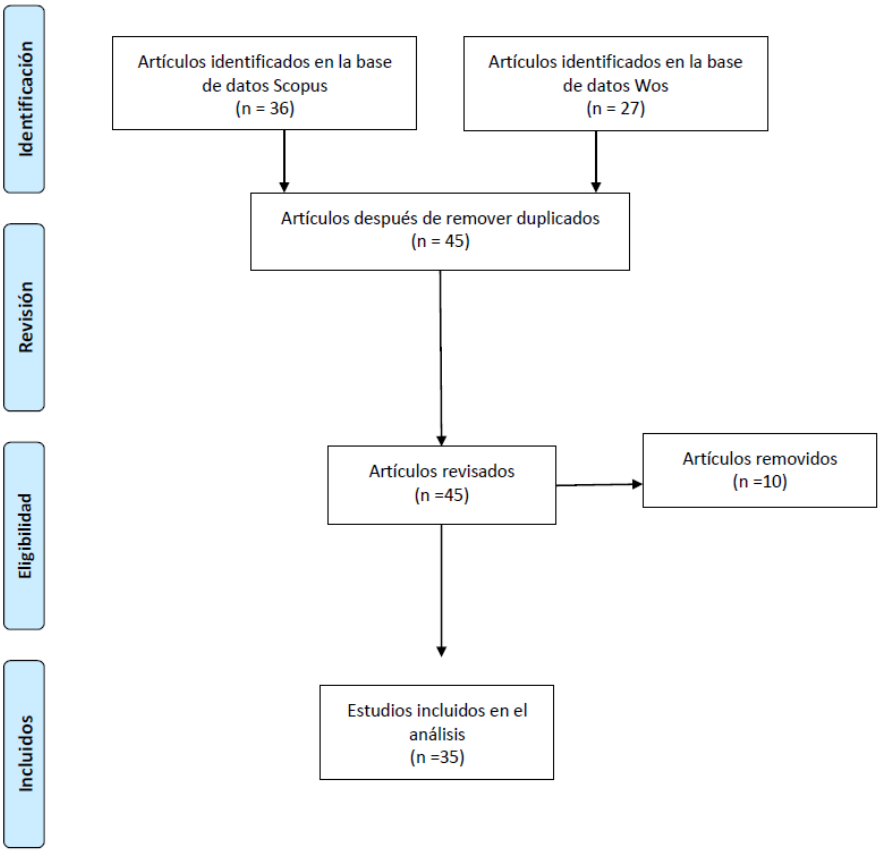
Para realizar el proceso de búsqueda de artículos se delimitaron las palabras clave consideradas relevantes para el estudio: TIC, innovación educativa, entornos educativos, educación superior y COVID-19. Siguiendo estas cadenas de búsqueda:

> Para Scopus: TITLE-ABS-KEY ("educational innovation" AND “higher education” AND “COVID 19") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, “ar”)) TITLE-ABS-KEY ("ICT" AND “higher education” AND “COVID 19") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar"))
>
> Para WOS: TEMA: ("educational innovation" and "higher education" "COVID 19") Período de tiempo: Todos los años. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, ESCI. TEMA: ("ICT" and "higher education" "COVID 19") Período de tiempo: Todos los años. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, ESCI.

El proceso de búsqueda se muestra en la Figura 1. En la primera fase de identificación se encontraron 36 artículos en Scopus y 27 en WOS. Posteriormente se

removieron 18 duplicados quedando 45 artículos, se revisaron para determinar su elegibilidad y validez para responder a las preguntas quedando 35 artículos que se vaciaron en una base de datos en Excel que se encuentra publicada en acceso abierto en zenodo.org (Portuguez Castro, 2021).

Figura 1. Diagrama de flujo de búsqueda de artículos



Fuente. Prima, Moher et al. 2009.

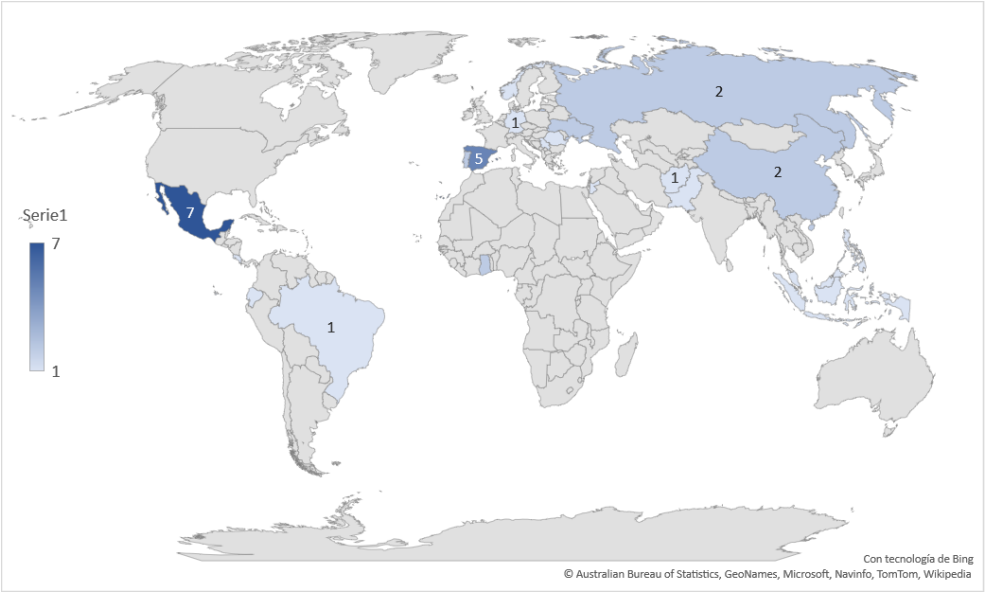
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis realizado a los 35 estudios se encontraron los siguientes resultados para cada pregunta de investigación.

3.1. Países donde se implementaron los entornos mediados por TIC durante la contingencia

A continuación, se presenta un mapa con los países donde se implementaron los entornos mediados por TIC durante la contingencia identificados en este SLR. Como se observa en la Figura 2, la mayor cantidad de estudios proviene de México (siete publicaciones), seguida por España con cinco publicaciones. Los demás países cuentan con dos o menos publicaciones cada uno.

Figura 2. Países donde se implementaron los entornos mediados por TIC durante la contingencia



Fuente. Elaboración propia.

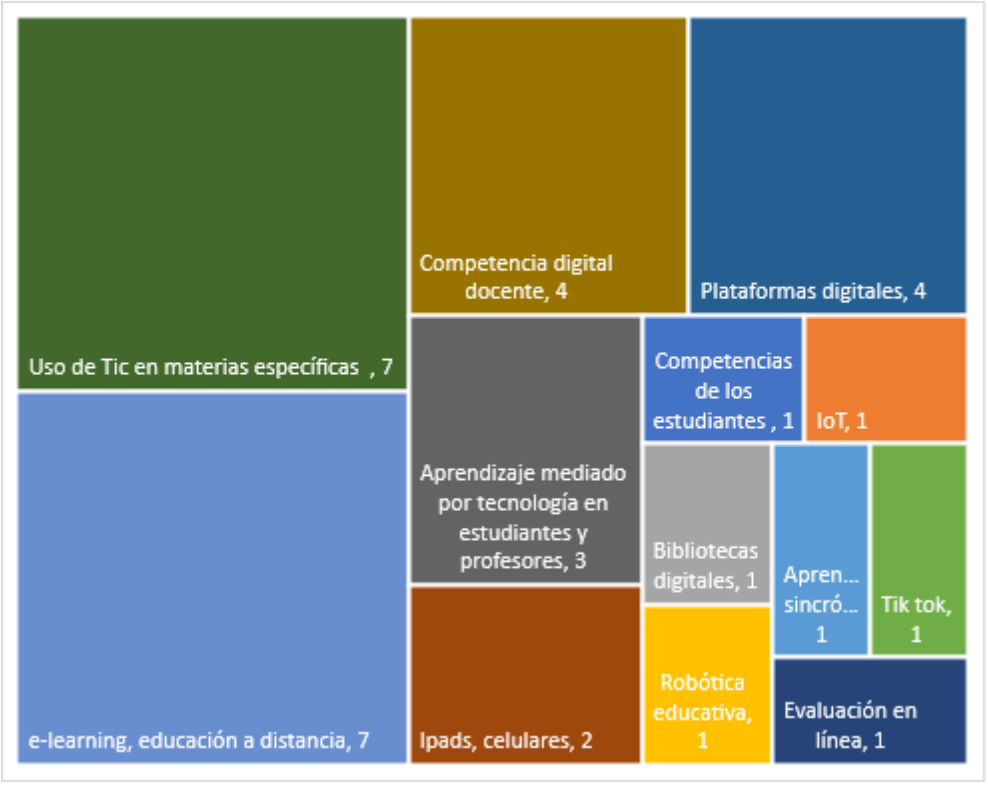
3.2. Tipos de entornos mediados por TIC durante la contingencia

De acuerdo con las publicaciones analizadas los principales entornos estudiados fueron los de educación a distancia y el uso de TIC para materias específicas como matemática, derecho, veterinaria, física (Reinhold et al., 2021; Morze & Smyrnova-

Trybulska, 2021). Estos resultados se observan en la Figura 3. También fueron de importancia los estudios relacionados con el uso de plataformas digitales y de LMS durante la contingencia, así como el uso de bibliotecas digitales (Ortega-Rubio et al. 2020; Cevallos, 2020; Asabere, 2021). Algunas plataformas para el aprendizaje sincrónico fueron utilizadas por los docentes como Zoom y Microsoft Teams y sus resultados analizados por los autores (Shukri et al. 2020), o el uso de redes sociales como Tik Tok (Escamilla-Fajardo et al. 2021).

Por otro lado, también se analizaron las competencias digitales tanto de los docentes como de los alumnos (Cabero-Almenara et al. 2021; Batez, 2021; Ruiz-Ramírez et al. 2020). Así como la implementación de tecnologías disruptivas como el uso de Internet de las Cosas (IoT) y robótica educativa (Mircea et al. 2021; Schina et al. 2020). Por último, también se emplearon dispositivos móviles como Ipads y teléfonos inteligentes (Essel et al. 2020; Wilson & Sy, 2021). La mayoría de los estudios buscaron investigar sobre las percepciones de los estudiantes y profesores sobre su uso, así como también evaluaron las competencias con que contaban tanto docentes como estudiantes para apropiarse de estas tecnologías.

Figura 3. Tipos de entornos analizados por los autores



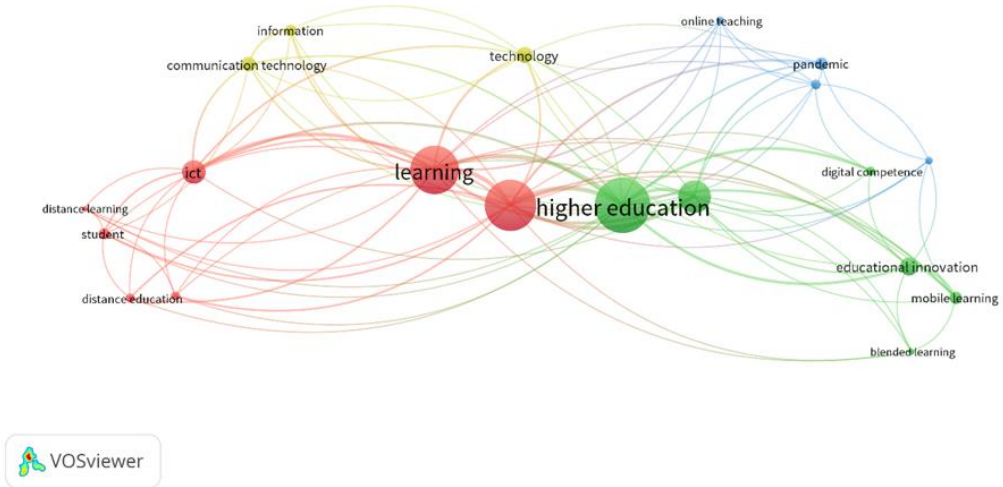
Fuente. Elaboración propia.

Estos estudios muestran el interés de los autores por analizar los resultados de implementación de las TIC en ambientes en los que no se encontraban preparados para llevar a cabo esta tarea. Sin embargo, se encuentra que los entornos utilizados en los contextos estudiados están relacionados con los modelos tecnológicos más recientes y que se encuentran reportados en la literatura reciente. Entre estos modelos tecnológicos se encuentran las tecnologías inteligentes, donde el estudiante se involucra de su propio aprendizaje; las pedagogías digitales que buscan apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por las tecnologías contribuyendo al diseño de ambientes creativos y las tecnologías disruptivas que vienen a sustituir tecnologías anteriores y que buscan satisfacer la necesidad de los estudiantes aún no resueltas (Gómez Zermeño et al. 2019). Así que como una forma de lograr la continuidad académica las instituciones educativas buscaron la manera de integrar las nuevas tecnologías para que se pudiera continuar formando a los estudiantes con las distintas competencias, los resultados observados de estas implementaciones se presentan a continuación.

3.3. Principales resultados reportados por los autores

Las palabras clave más mencionadas por los autores fueron educación superior, aprendizaje y Covid como se muestra en la Figura 4. Otras de las palabras que tuvieron más importancia fueron innovación educativa, aprendizaje móvil, blended learning, tecnología, educación a distancia, estudiantes y pandemia.

Figura 4. Palabras claves más utilizadas por los autores consultados



Fuente. Elaboración propia con VOSviewer.

Los resultados obtenidos en los estudios muestran diversas reacciones tanto positivas como negativas ante la implementación de los nuevos entornos, como

identifican las competencias tanto de docentes como estudiantes, proponen planes de formación docente, así como definen las condiciones de las instituciones de educación superior y del entorno que hacen que se puedan desarrollar estos ambientes de aprendizaje de mejor manera para que puedan contribuir con la motivación y los aprendizajes de los estudiantes. Por un lado, la enseñanza a distancia de las emergencias ha revelado vulnerabilidades, pero, por otro lado, ha demostrado la capacidad de organización de los profesores y del personal, de adaptación a las nuevas condiciones y la creatividad que impulsa la motivación de los estudiantes en el proceso educativo (Aleynikova, 2021). Algunos ejemplos de estos hallazgos se presentan a continuación.

Se encuentran estudios que reportan experiencias positivas con el cambio de la enseñanza presencial a la virtual. Por ejemplo, se encuentra que el uso de plataformas TIC tuvo un aumento de la interacción profesor-alumno (fuera de las clases), nuevas oportunidades y desarrollo de contenidos; resiliencia para adaptarse y adoptar las nuevas tecnologías (Oliveira et al. 2021). Esta adaptación del cambio imprevisto en las clases en línea favoreció el desarrollo de las competencias digitales de los profesores, a través de un proceso emergente de autoformación que contribuyó al cumplimiento de los criterios para garantizar la calidad educativa en el contexto de la crisis sanitaria (Ruiz-Ramírez et al. 2020). El uso de herramientas innovadoras como Tik Tok mejoró la motivación de los estudiantes creando un entorno de aprendizaje atractivo y que fomenta el desarrollo de habilidades como la creatividad y la curiosidad (Escamilla-Fajardo et al. 2021). También que los estudiantes perciben como beneficioso el aprendizaje en línea mediante el uso de herramientas TIC. Sin embargo, los estudiantes también creen que el aprendizaje sincrónico en línea no es tan eficaz como las clases tradicionales (Shukri et al. 2020).

También se encuentra que tuvo consecuencias negativas como experiencia personal negativa vivida en términos de productividad, motivación, carga de trabajo y salud mental. Esto porque en algunos casos se presentaron situaciones en que el profesorado reveló una evaluación predominantemente negativa de la eficacia del aprendizaje en el contexto de la enseñanza a distancia, en comparación con la enseñanza presencial (Rogozin, 2021). Otra consecuencia negativa del COVID fue la suspensión de las prácticas profesionales presenciales, por lo que los autores afirman que es importante invertir en prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje facilitadas por las TIC en el futuro (Gonçalves & Capucha, 2020).

En cuanto a las competencias digitales para el manejo óptimo de las TIC se encontraron diversos resultados. Por ejemplo, los profesores tienen un conocimiento básico del eLearning, así como sus posibilidades de uso en la enseñanza y el aprendizaje del inglés a nivel universitario (Naim & Sandaran, 2020). También se encontró que, en relación con la experiencia docente los profesores con menos experiencia se consideraban mejores en las áreas de comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas (Zhao et al. 2021). En el caso de los estudiantes se encontró que tienen muy buen dominio de las TIC para manejar las herramientas tecnológicas utilizadas durante la contingencia sanitaria COVID-19 (Sapién Aguilar et al. 2020) y aquellos con mayores

conocimientos en TIC estuvieron más satisfechos con la educación en línea (Batez, 2021).

También se reportaron problemas en las instituciones y en el entorno como barreras tecnológicas y los desafíos en el uso de las TIC que incluían: problemas con los dispositivos, conectividad a Internet, costes de la tecnología y falta de habilidades tecnológicas (Naim & Sandaran, 2020; Rahiem, 2020). Los estudiantes también tuvieron problemas con dispositivos incompatibles, compartir dispositivos con otros miembros de la familia, conexión a internet inestable, acceso a internet restringido o no disponible, costes de datos, compra de nuevos dispositivos, nuevos programas o apps, inexperiencia con las TIC, falta de habilidades en las TIC y plataformas de aprendizaje inadecuadas (Rahiem, 2020). En este sentido otro estudio concluye que las condiciones de acceso a Internet, la dificultad para conseguir y utilizar las TIC, las circunstancias socioeconómicas, la desmotivación y la influencia del entorno familiar son los principales factores para la continuidad y la eficacia de los estudios a distancia (De Souza et al. 2020).

Por lo que se requiere de programas de formación que permitan la formación adecuada de estudiantes y profesores y las prácticas de evaluación a distancia adecuadas. Se recomienda que los docentes reciban formación sobre cómo atraer y motivar a los estudiantes a través de las TIC (Essel et al., 2021). En este aspecto se concluye que la preparación del profesorado y de los estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje en línea viene determinada por su competencia, la accesibilidad a las herramientas TIC, la preparación, la confianza en su capacidad para utilizar la tecnología y la exposición a los materiales de aprendizaje electrónico (Callo & Yazon, 2020). Por lo que las sociedades, las economías y las instituciones de Educación Superior que logren adaptarse más rápidamente a estos nuevos retos y que cuenten con las capacidades estructurales para flexibilizar sus procesos, tendrán mayores posibilidades de superar rápidamente esta contingencia global (Ortega-Rubio et al. 2020).

4. CONCLUSIONES

A partir de marzo de 2020, la pandemia de COVID-19 ha provocado cambios acelerados en la educación y ha obligado a integrar las TIC en la enseñanza superior. Los estudios dan cuenta de los resultados del uso de TIC debido a la contingencia y ponen atención hacia lo que se requiere para mejorar esos procesos en el futuro, tomando en cuenta que este es una transformación que ya no se va a detener, sino que seguirá siendo necesaria aún después del COVID-19. Por lo tanto, en este SLR se han podido identificar diferentes metodologías tecnológicas que se implementaron para dar respuesta a la necesidad que enfrentan las instituciones de educación superior para enfrentar la contingencia sanitaria, pudiendo identificar distintos resultados relacionados tanto con experiencias positivas como negativas de estos cambios.

Como se pudo observar es necesario continuar con la formación docente para que las instituciones puedan continuar haciendo frente a estos retos, ya que como se

presentó en los estudios, son los docentes quienes tienen menores competencias en el uso de TIC que los estudiantes. Por otro lado, se debe también aumentar la motivación hacia el aprendizaje y el uso de estas herramientas, como sugieren los autores incluir tecnologías que sean atractivas para los estudiantes y aumenten el interés. En cuanto a las condiciones de los ambientes de aprendizaje, hay que tomar en cuenta el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, así como los recursos con que cuentan para generar mejores posibilidades de que se desarrollen estos aprendizajes. Para futuros estudios se requiere continuar explorando estrategias para mejorar la formación docente y conocer cómo las instituciones de educación superior puedan desarrollar mejores condiciones para que se dé un aprendizaje flexible que tome en cuenta las situaciones de los estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleynikova, D. (2021). Teaching lawyer intercultural professional communication during the COVID-19 pandemic. *XLinguae, 14* (1), 170-181.

Asabere, N. Y., Acakpovi, A., Agyiri, J., Awuku, M. C., Sakyi, M. A., & Teyewayo, D. A. (2021).
Measuring the constructs that influence student and lecturer acceptance of an e-library in Accra Technical University, Ghana. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 11*(1), 53-72. **(https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2021010104)**.

Batez, M. (2021). ICT skills of university students from the faculty of sport and physical education during the COVID-19 pandemic. *Sustainability, 13*(4), 1711. **(https://doi.org/10.3390/su13041711Cabero-A)**.

lmenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). The teaching digital competence of health sciences teachers. A study at Andalusian universities (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2552. **(https://doi.org/10.3390/ijerph18052552)**.

Callo, E. C., & Yazon, A. D. (2020). Exploring the factors influencing the readiness of faculty and students on online teaching and learning as an alternative delivery mode for the new normal. *Universal Journal of Educational Research, 8*(8), 3509–3518. **(https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080826)**.

Cevallos, HV; Romero, HC; Ocampo, RS; Ortega, MP. (2020). Virtual skills of teachers in the face of the challenge of covid-19 in higher education institutions in Ecuador. *Rev Conrado, 16*, 178-183.

De Souza, H., Siqueira Jardim, W., Geraldo Lopes Junior, G., Bento Marques, Y., Cesar Lima, N., & Silveira Ramos, R. (2020). Brazilian students' expectations regarding distance learning and remote classes during the COVID-19 pandemic. *Educational Sciences: Theory & Practice, 20*(4), 65–80. **(https://doi.org/10.12738/jestp.2020.4.005)**.

Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 28*, 100302. **(https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302)**.

Essel, H.B., Vlachopoulos, D., Adom, D., & Tachie-Menson, A. (2021). Transforming higher education in Ghana in times of disruption: flexible learning in rural communities with high latency internet connectivity. *Journal of Enterprising Communities: People and*

Places in the Global Economy, 15 (2), 296-312. **(https://doi.org/10.1108/JEC-08-2020-0151)**.
Gómez-Zermeño, M. G., Alemán de la Garza, L., Portuguez Castro, M., & Medina Labrador, M. (2019). Innovación educativa en estudios sobre el desarrollo y uso de la tecnología: una revisión sistemática de literatura. En M.S. Ramírez Montoya & J.R. Valenzuela González, pp. 197-222. *Innovación educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas*. Barcelona: Octaedro.
Gonçalves, E., & Capucha, L. (2020). Student-centered and ICT-enabled learning models in veterinarian programs: What changed with COVID-19? *Education Sciences, 10*(11), 343. **(https://doi.org/10.3390/educsci1011034)**.
Kitchenham, B., Charters, (2007). Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering, *Engineering, 2*(3).
Mircea, M., Stoica, M., & Ghilic-Micu, B. (2021). Investigating the impact of the internet of things in higher education environment. *IEEE Access, 9*, 33396–33409. **(https://doi.org/10.1109/access.2021.3060964)**.
Moher, D, Liberati, A, Tetzlaff, J, Altman, DG, The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med 6*(7): e1000097. **(https://oi:10.1371/journal.pmed1000097)**.
Morze, N., & Smyrnova-Trybulska, E. (2021). Web-based community-supported online education during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Web Based Communities, 17*(1), 9 - 34. **(https://DOI: 10.1504/IJWBC.2021.112858)**.
Naim, R. M., & S. C., S. (2020). EFL teachers' perceptions of the barriers and opportunities for implementing elearning at Afghanistan universities. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11C), 97–104. **(https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082311)**.
Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology, 0*(0), 1-20. **(https://doi.org/10.1111/bjet.13112)**.
Ortega-Rubio, A., Murillo-Amador, B., Díaz-Castro, S. C., Beltrán-Morales, L. F., Gómez-Anduro, G. A., Castro-Iglesias, C., & Blazquez-Moreno, M. D. C. (2020). COVID-19: Los reajustes en el trabajo de investigación científica en México. *Revista Terra Latinoamericana, 38*(4), 917–930. **(https://doi.org/10.28940/terra.v38i4.864)**.
Portuguez Castro, M., Rey Castillo, M., & Gómez Zermeño, M. (2019). Estrategias de visibilidad para la producción científica en revistas electrónicas de acceso abierto. Revisión Sistemática de Literatura. *Education in The Knowledge Society (EKS), 20*(13), 1-24. **(http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20192024)**.
Portuguez Castro, M., & Gómez Zermeño, M.G. (2021). Being an entrepreneur post-COVID-19 – resilience in times of crisis: a systematic literature review. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, *13* (4), 721-746. **(https://doi.org/10.1108/JEEE-07-2020-0246)**.
Portuguez Castro, May. (2021). *Base de datos_Entornos educativos mediados por tecnología y su transformación hacia la era Post-COVID 19* [Data set]. Presented at the "XXXIII CONGRESO INTERNACIONAL AISOC "Educación e implicación social: Retos de futuro en las organizaciones", Chiapas: Zenodo. **(http://doi.org/10.5281/zenodo.4891622)**.

Rahiem, M. D. H. (2020). Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11B), 6124–6133. **(https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248)**.
Reinhold, F., Schons, C., Scheuerer, S., Gritzmann, P., Richter-Gebert, J., & Reiss, K. (2021). Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction: do motivational and emotional orientations make a difference? *Computers in Human Behavior, 120*, 106732. **(https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106732)**.
Rogozin, D. M. (2021). The future of distance learning as perceived by faculty members. *Вопросы образования*, 31-51. **(https://doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51)**.
Ruiz-Ramírez, J. A., Tamayo-Preval, D., & Montiel-Cabello, H. (2020). Competências digitais de professores na modalidade de aulas online. *Texto Livre: Linguagem E Tecnologia*, *13*(3), 47–62. **(https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25592)**.
Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Gutiérrez Diez, M. D. C., & Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina De Comunicación Social,* (78), 309-328. **(https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479)**.
Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior, 118*, 106675. **(https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675)**.
Schina, D., Esteve-González, V., Usart, M., Lázaro-Cantabrana, J.-L., & Gisbert, M. (2020). The Integration of Sustainable Development Goals in Educational Robotics: A Teacher Education Experience. Sustainability, 12(23), 10085. **(https://doi.org/10.3390/su122310085)**.
Shukri, A., Nordin, L., Idayu Mohd Salleh, F., Nabila Mohd Raidzwan, S. & Ahmad, R. (2020). UniKL students' perception on synchronous learning using ICT as learning tools to learn English. *Journal of Critical Reviews, 7* (8), 793-796. **(https://doi:10.31838/jcr.07.08.170)**.
Wilson, K., & Sy, J. (2021). A framework for managing innovation in higher education: lessons learnt from the UAE iPad initiative. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 17* (1), 16-28. **(https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0013)**.
Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., & Zhao, L. (2021). The impact of gender and years of teaching experience on college teachers' digital competence: An empirical study on teachers in Gansu Agricultural University. *Sustainability*, 13(8), 4163. **(https://doi.org/10.3390/su13084163)**.

HISTORIAS DE DETECTIVES PARA DESPERTAR EL INTERÉS POR LA LECTURA A TRAVÉS DE DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS

Daniel Pérez Ovejero
Universidad Rey Juan Carlos, España
Gema de Pablo González
Mariano Sanz Prieto
Universidad Autónoma de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, es habitual ver a niños y niñas pequeños y adolescentes hacer uso de diversos dispositivos electrónicos. Desde sus primeros años de vida, estos niños y niñas se ven inmersos en un mundo de comunicación constante y rodeados de numerosas conexiones digitales, lo que les permite disfrutar de oportunidades ilimitadas que serán de gran ayuda en su aprendizaje y socialización, y les permitirán comunicarse de manera efectiva (UNICEF, 2017). De este modo, podría decirse que, una vez finalizada la enseñanza obligatoria, la mayoría de los jóvenes de la UE ya habrían utilizado de manera regular los ordenadores e Internet para realizar diversas actividades (Eurostat, 2020). Estos datos se verían reforzados y justificados por la amplia presencia de dispositivos y medios electrónicos en los hogares, contando un 99,5% de ellos con un dispositivo móvil y un 81,4% con algún tipo de ordenador (Instituto Nacional de Estadística, 2020). En ambos casos existe un incremento en el porcentaje de años anteriores, siendo este más destacado en la existencia de ordenadores en los hogares (70,3% en 2011). Del mismo modo, un 95,3% del total de los hogares dispone de acceso a Internet, lo que facilitaría en gran medida su uso entre los adolescentes.

Entre las actividades relacionadas con estos dispositivos, destacan en gran medida diversas actividades pasivas, como ver la televisión y escuchar música, así como la navegación por Internet, los videojuegos y la comunicación con otras personas, convirtiéndose en las actividades de ocio más populares entre los niños y niñas y adolescentes. (Pavlova y Silbereisen, 2015). Algunos estudios afirman que un gran número de individuos entre los 8 y 10 años pueden dedicar alrededor de 65 minutos al día al consumo de videojuegos (Roberts y Barnard, 2005 en Biddiss y Irwin, 2010). En España, según cifras recogidas por la Asociación Española de Videojuegos en su anuario del 2018, un 78% de la población comprendida entre los 11 y 14 años y un 66% entre los 15 y los 24 años sería consumidor activo de videojuegos.

El consumo de este tipo de actividades durante el tiempo de ocio, dejaría un escaso margen a la lectura, pudiendo decirse que esta no se encontraría entre las actividades favoritas de los adolescentes. Por ello, la mayoría de los docentes de

secundaria se lamenta de la escasa motivación de este alumnado para afrontar el estudio de la literatura durante la adolescencia (Ayuso, 2020). Según la Federación de Gremios de Editores de España (2020), únicamente un 53% de la población comprendida entre los 14 y los 17 años realizaron una lectura de libros durante el pasado año, aumentando ligeramente la cifra hasta el 59% durante el confinamiento.

Estos escasos hábitos de lectura serían los principales responsables de los pobres resultados obtenidos con respecto a la competencia lectora (Gil-Flores, 2011). Según datos del informe PISA (2018) el rendimiento en lectura de los estudiantes españoles habría sufrido un descenso significativo con respecto a años anteriores, obteniéndose 476,5 puntos en 2018, frente a los 495,6 puntos obtenidos en 2015. La falta de esta capacidad lectora puede tener repercusiones en su rendimiento escolar debido principalmente a su escaso interés en los ejercicios de búsqueda de información, a su escaso vocabulario y a la dificultad a la hora de analizar y entender diferentes textos, lo que podría repercutir negativamente en su autoestima (Vital, 2017).

Por otro lado, según apunta el informe de Centre for Youth Literature (citado en Manuel, 2012), la lectura no solo tendría grandes beneficios académicos, sino que además, presenta beneficios a nivel personal, social y cultural, permitiendo a los más jóvenes desarrollar su propia perspectiva, comprender y empatizar con aquellos que se encuentran en diferentes situaciones, épocas y culturas. Del mismo modo, según Goldman (2012), los y las adolescentes se enfrentan a varios retos relacionados con lo que se denominaría la alfabetización del siglo XXI. Así, en primer lugar, estos y estas adolescentes deben aprender a ir más allá de lo que dice el texto, para así llegar a entender lo que realmente significa, lo que conllevaría un éxito en el aprendizaje, y supondría una mejora en las capacidades de resolución de problemas y la toma de decisiones en la escuela, en el trabajo y en las situaciones personales. En segundo lugar, es necesario saber enfrentarse a diferentes modalidades de texto y temáticas, ya sean textos literarios, históricos o instructivos y adoptar una postura activa y crítica durante la lectura de cualquier tipo de texto. Finalmente, siguiendo con Goldman (2012), las nuevas literaturas surgidas debido al gran avance de las tecnologías de la información, hacen necesario que los y las estudiantes aprendan a ser capaces de navegar por cantidades de información cada vez mayores y, debido a los escasos controles de la calidad de esta información, a evaluar los diferentes sitios y fuentes en cuanto a su relevancia, fiabilidad, imparcialidad y exhaustividad.

Esta nueva literatura se caracterizaría también por un cambio en el medio utilizado para leer en la actualidad. Pese a que la lectura estaría aún basada en modelos anteriores, la aparición del dispositivo de lectura y las pantallas podría tener asociado un carácter disruptivo que dificultaría esta lectura (Cordón-García, 2016). Sin embargo, este nuevo soporte de lectura, no supondría ningún reto para la población, ya que, el 78,3% de la población española a partir de los 14 años lee algún tipo de contenido en estos nuevos soportes digitales (Conecta, 2018). Del mismo modo, el aumento de la lectura de libros en soporte digital también ha sufrido un marcado aumento, desde un 5,3% registrado en 2010 hasta un 28,7% registrado en 2018, siendo el ordenador (48,9%) y el móvil (31,4%) los dispositivos favoritos para la lectura.

La escritura de los y las adolescentes también se ha visto afectada por el auge y el gran uso de las tecnologías, y en especial por el uso de aplicaciones de mensajería o redes sociales. La gran mayoría de los adolescentes utilizan frecuentemente este tipo de aplicaciones para comunicarse con sus pares de manera escrita. Hace algunos años, cuando los y las adolescentes se veían limitados por un máximo de caracteres a la hora de escribir sus SMS, abreviaban las palabras eliminando las vocales, o empleando lo que se conoce como economía lingüística. De esta manera, era común encontrarse con palabras como amg en lugar de amigo o mensajes como ted- en lugar de te echo de menos" (Sánchez, 2015). Sin embargo, la irrupción de Whatsapp en el ámbito de la mensajería ha transformado también la escritura de los adolescentes, quienes aunque ahora escriben palabras y frases completas, siguen sin utilizar tildes en un gran número de palabras (Sánchez, 2015). Del mismo modo, siguiendo con esta misma autora, estos mensajes se caracterizarían por una pobre abundancia de adjetivos, por la inexistencia de oraciones complejas y por la presencia de muletillas, lo que podría explicarse debido a la urgencia del ejercicio comunicativo.

La escritura "da espacio a nuestras voces y permite ejercitar y entrenar nuestra creatividad, ser conscientes de nuestros lugares comunes y, sobre todo, adueñarnos de los recursos y comprenderlos desde dentro" (Urquiza y Carrizo, 2018, p. 209). Sin embargo, dentro del ámbito educativo, la escritura estaría caracterizada "por encaminarse hacia la producción de diversos géneros textuales ordenados en torno a una serie de necesidades específicas de comunicación" (Amaya, 2012, p.23). Según este mismo autor, esta escritura queda a veces reducida a una herramienta de apoyo de la lectura siendo relegada a la producción de "guías, la elaboración de organizadores gráficos para asegurar la comprensión de un texto, la realización de resúmenes cortos o la toma de apuntes de clase"(p.23), anulando diferentes aspectos como podrían ser la creatividad, la expresividad o la subjetividad.

Teniendo en cuenta el gran atractivo que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) despiertan en la población más joven, podría entenderse que podrían ser un gran aliado para trabajar determinadas habilidades y contenidos dentro del aula, pudiendo captar más fácilmente su atención y despertar su interés y motivación.

Uno de sus posibles usos podría relacionarse con actividades de lectura y escritura, incrementando el interés del alumnado en ambas. Así, muchos de estos estudiantes podrían sentirse atraídos por diferentes elementos tecnológicos y online como blogs, redes sociales o canales de YouTube, tomando también en consideración "las recomendaciones de jóvenes BookTubers o convertir a nuestros alumnos en uno de ellos" (Mosquera, 2018).

Sin embargo, pese a que estas TIC forman parte de la vida diaria de los más pequeños y pequeñas aún no tienen la misma importancia dentro del ámbito educativo, debido a su carácter reciente y al desconocimiento de sus posibilidades y, en algunos casos, a la escasa formación del profesorado habitual de los procesos formativos escolares y familiares" (Gairín Sallán y Mercader, 2017).

2. EL PROYECTO EMYSTERIES: HISTORIAS DE DETECTIVES PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS Y LAS ADOLESCENTES POR LA LECTURA A TRAVÉS DE DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS

El proyecto eMysteries es un proyecto cofinanciado por la plataforma Erasmus+ que busca principalmente despertar el interés de los estudiantes por la lectura y la escritura a través de dispositivos móviles. El consorcio del proyecto está formado por 6 organizaciones de 5 países diferentes (Alemania, Portugal, Chipre, España e Irlanda), buscando, además de un amplio conocimiento relacionado con los objetivos del proyecto, una representación geográfica equilibrada dentro de la Unión Europea.

Las organizaciones participantes del proyecto son:

- Jugendförderverein Parchim/Lübz e.V. (Alemania)
- Instituto Politecnico de Castelo Branco (Portugal)
- Centre for Advancement of Research and Development in Educational Technology (Chipre)
- The Rural Hub CLG (Irlanda)
- Innovade Li LTD (Chipre)
- Jaitek Tecnología y Formación S.L. (España)

Como se ha comentado anteriormente, los dispositivos móviles ocupan gran parte del tiempo libre de los y las adolescentes, por lo que el proyecto eMysteries pretende aprovechar ese aspecto para utilizar estos dispositivos con fines educativos.

Del mismo modo, el proyecto busca captar también la atención de los estudiantes a través del uso de la temática de las historias de detectives. Estas historias destacan por pertenecer a uno de los géneros literarios más globalizados, populares y vendidos, y muchos estudiantes las encuentran atractivas por el misterio, acción y suspense. La resolución de los misterios que se encuentran dentro de estas historias de detectives puede ser tratada como un juego o como una aventura, permitiendo a los lectores y lectoras disfrutar enormemente de su lectura (Asutay, 2013).

3. OBJETIVOS

El principal objetivo del proyecto eMysteries es aprovechar el uso de los dispositivos móviles para que puedan ser utilizados con fines educativos entre los estudiantes de educación secundaria (15-18 años) y mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes a través del uso de dispositivos móviles mediante la participación activa en ejercicios de lectura significativa. A su vez, el proyecto se centra en otros objetivos específicos:

El primero de ellos, se centra en desarrollar la capacidad de los docentes en el uso de herramientas digitales para abordar los objetivos de alfabetización. La caja de herramientas proporcionará asesoramiento y apoyo a estos docentes a la hora de utilizar diferentes actividades y recursos de escritura creativa dentro del aula.

Del mismo modo, el proyecto eMysteries busca aumentar la motivación de los estudiantes para participar en actividades de lectura y escritura mediante el desarrollo de una serie de historias de detectives con finales alternativos. Para ello, durante el proyecto se desarrollará un entorno interactivo innovador para permitir a los estudiantes (de 15 a 18 años) crear sus propias historias de detectives y compartirlas con sus compañeros y compañeras.

Para ello, la tecnología jugará un papel muy importante, ya que el proyecto propone utilizar esta tecnología de forma creativa para mejorar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes (15-18 años).

4. CONCLUSIONES

Para alcanzar dichos objetivos, el proyecto eMysteries consta de tres resultados principales, todos ellos disponibles en todos los idiomas de los socios participantes:

- La caja de herramientas se centra principalmente en dotar a los docentes de información sobre el desarrollo de la lectura significativa dentro del aula a través de las historias de detectives. Durante el primer módulo, se ofrece una visión detallada de las historias de detectives, presentando sus principales características, su estructura y las partes y elementos que las componen. A su vez, proporciona también sugerencias, ideas y recursos sobre cómo trabajar con estas historias de detectives de una manera lúdica y colaborativa, aumentando la motivación e implicación de los estudiantes, así como su creatividad a la hora de escribir sus propias historias de detectives.

- El entorno interactivo, accesible en https://emysteries.eu/es/interactive-environment, ofrece a los estudiantes la posibilidad de crear sus propias historias, personalizarlas utilizando diferentes elementos multimedia y compartirlas con sus compañeros y compañeras, en un entorno innovador adaptado a dispositivos móviles. Este entorno, permite a los estudiantes crear sus historias atendiendo a diferentes pasos (escenario y personajes, escena del crimen, detective, personas sospechosas, examinar la escena del crimen y resolución del misterio), lo que facilita la escritura de este tipo de historias. Una vez finalizadas, el entorno ofrece la posibilidad de ver y descargar las diferentes historias creadas, en las que aparecen las diferentes imágenes que hayan sido incluidas en cada uno de los pasos.

El entorno interactivo permite también la posibilidad de comentar otras historias disponibles en la plataforma, lo que puede también incrementar la motivación e implicación del alumnado, creándose una red dentro del aula que permitirá el intercambio de ideas.

- El MOOC (Masive Online Open Course) eMysteries ofrece a los docentes diferentes recursos para utilizar los diferentes contenidos del proyecto, así como otros recursos y herramientas diferentes para trabajar las historias de detectives dentro del aula de una manera interactiva, incorporando también diferentes recursos y herramientas online para crear nuevos recursos y materiales.

Los diferentes resultados creados durante el proyecto, han podido compartirse con varios docentes en España, pertenecientes a diferentes etapas educativas. Este focus

group destacó el carácter innovador del entorno interactivo y el gran potencial que este podría tener dentro de las aulas de secundaria.

Del mismo modo, se ha llevado a cabo un pilotaje en un colegio del sur de Madrid, pudiendo el alumnado crear sus propias historias. Aunque en un principio este alumnado de Educación Primaria no era el grupo objetivo principal del proyecto, los alumnos y alumnas disfrutaron desde el primer momento, de la creación de sus propias historias, involucrándose enormemente en cada uno de los pasos y en la creación de las imágenes que serán incorporadas a la plataforma una vez terminadas.

Finalmente, es necesario destacar que dentro del focus group mencionado anteriormente, había varios docentes de inglés como segunda lengua, quienes destacaron su utilidad y atractivo visual, y se mostraron interesados y entusiasmados por utilizar los diferentes recursos en el próximo curso escolar. Este hecho aumentará de manera significativa la transferibilidad del proyecto, aumentando el grupo objetivo inicial a otros posibles ámbitos como podrían ser la enseñanza de idiomas extranjeros.

El gran papel que las tecnologías y los dispositivos móviles tienen en los hábitos de vida y el tiempo libre de los y las adolescentes puede hacernos pensar que estos elementos pueden considerarse enemigos de la lectura, reduciéndose esta durante el tiempo de ocio considerablemente. Sin embargo, también por este gran atractivo que las tecnologías despiertan en estos jóvenes, pueden también convertirse en potentes herramientas y recursos para trabajar diferentes contenidos dentro del aula.

La lectura y la escritura se encuentran también presentes en las interacciones de estos jóvenes con estos dispositivos electrónicos, a través de, como se ha mencionado anteriormente, diferentes herramientas de mensajería, redes sociales o con fines de búsqueda de información y entretenimiento. Esta estrecha relación puede dar a entender que la utilización de estos dispositivos y tecnologías dentro del aula podría convertirse en un elemento motivador que aumentaría la implicación del alumnado en los diferentes ejercicios de escritura o lectura propuestos por los docentes. Por ello, la creación de un entorno interactivo de escritura para dispositivos electrónicos podría convertirse en un recurso interesante capaz de despertar esta motivación por la lectura y la escritura.

Sin embargo, es necesario entender los diferentes retos que el uso de estos dispositivos dentro del aula conlleva y saber aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen, para así, despertar el interés del alumnado, no solo por la escritura y la lectura, sino por cualquier tipo de contenido educativo. Por este motivo, es necesario que el profesorado conozca e identifique, no solo estos riesgos y posibilidades, sino también la existencia de diferentes diferentes herramientas y recursos lúdicos e interactivos que despertarán el interés del alumnado por cualquier tipo de asignatura, temática o contenido.

Del mismo modo, es posible pensar que las temáticas de lectura elegidas por el profesorado no siempre despiertan un gran interés en el alumnado, por lo que es necesario reflexionar e identificar cuáles son las temáticas que podrían suscitar un mayor interés. De esta manera, la temática propuesta por el proyecto, las historias de detectives, puede convertirse en un elemento de gran atractivo para estos estudiantes,

ya que la intriga y el misterio presentes en ellas harán que se sientan atraídos por la lectura.

La gran aceptación que hasta ahora ha tenido el proyecto, hace posible pensar que los diferentes recursos creados, y especialmente el entorno interactivo, comiencen a ser utilizados por los docentes a partir del próximo curso y se conviertan en grandes aliados del profesorado para despertar el interés y el gusto por la lectura en sus estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEVI (2018). La industria del videojuego en España. Anuario 2018. **(http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2019/05/AEVI_Anuario_2018.pdf)**.

Amaya, J.O. (2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. *Enunciación*, 17(1) 22-39. **(https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4224)**.

Asutay, H. (2013). Literature Education with Child Detective Stories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 89, 368-376. **(https://www.researchgate.net/publication/273852506_Literature_Education_with_Child_Detective_Stories)**.

Ayuso, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 22. **(https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538396)**.

Biddiss, E. y Howcroft, J. (2010). Active Video Games to Promote Physical Activity in Children and Youth. *JAMA Pediatrics*, 164(7), 664-72. **(https://doi:10.1001/archpediatrics.2010.104)**.

Conecta (2019). Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. **(https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf)**.

Cordón-García, J.A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *Métodos de información*, 7(13), 247-268. **(http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268)**.

Eurostat (2020). Being young in Europe today-digital world. **(https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world)**.

Federación de Gremios de Editores de España (2020). Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. **(https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2021/02/Barometro-de-Habitos-de-Lectura-2020-FGEE.pdf)**.

Gairín Sallán, J., y Mercader, C. (2017). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125.

Gil-Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación Siglo XX1*, 14(1), 117-134. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224005

Goldman, S. R. (2012). Adolescentt Literacy: Learning and Understanding Content. *The Future of Children*, 22(2), 89.116. **(http://dx.doi.org/10.2307/23317413)**.

Instituto Nacional de Estadística. (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. **(https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf)**.

Manuel, J. (2012). Teenagers and Reading: Factors that shape the quality of teenagers' reading lives. *English in Australia*, 47(2), 45-57

Mosquera, I. (2018). Libros e ideas para promover la lectura entre los estudiantes de Educación Secundaria. UNIR. **(https://www.unir.net/educacion/revista/libros-e-ideas-para-promover-la-lectura-entre-los-estudiantes-de-educacion-secundaria/)**.

Pavlova, M. K. y Silbereisen, R. K. (2015). Leisure Activities Choices among Adolescents. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 830-337. **(https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26003-0)**.

PISA (2018) Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. **(https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505)**.

Sánchez Martínez, S. (2015). La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 183-196. **(https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/51298/47601)**.

UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital. **(https://www.unicef.org/media/48611/file)**.

Urquiza, M. V. y Carrizo, I. A. (2018). La escritura creativa durante la adolescencia: El ciclo de arte joven "oídos aturdidos por palabras jóvenes" y el taller literario "Frankestein". Boletín GEC, 22, 208-216. **(https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7426562)**.

Vital Carrillo, M. (2017). La lectura y su importancia en la adolescencia. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 5(10). **(https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/2579)**.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CHIAPAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Ligeia Lara Ayanegui
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza, con un enfoque de derechos humanos, la implementación de la educación a distancia en México desde la creación del SINED, su impacto en la resolución de los problemas educativos en México, específicamente con el problema de la cobertura educativa, la cual ha contribuido a conseguir una mayor igualdad en la accesibilidad de la educación en distintas regiones de México, como es el caso de Chiapas.

En México los años promedio que una persona de entre 5 y 29 años se encuentra inscrita en alguna institución educativa es de 14 años, en Chiapas este tiempo disminuye con 12.8 años. Siendo el tercer Estado con menos años de escolaridad después de Oaxaca y Veracruz. (Instituto nacional de Estadística y Geografía, 2020)

La Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares realizada en 2018 indicó que, la Ciudad de México y Nuevo León, fueron las entidades federativas que con mayor ingreso promedio trimestral por hogar, con 79,085 y 68,959 pesos, respectivamente. Esto en contraste, con los estados con menor ingreso promedio trimestral los cuales fueron Guerrero y Chiapas con 29,334 y 26,510 pesos, respectivamente.

En cuanto a las áreas urbanas, los dos mayores ingresos en un promedio trimestral por hogar se registraron también en Ciudad de México con 79,273 pesos y en Nuevo León con 71,295 pesos, en tanto que los dos menores ingresos promedio trimestrales por hogar correspondieron nuevamente a Guerrero y a Chiapas, con 36,290 pesos y 34,515 pesos, respectivamente. Las áreas rurales de Baja California Sur y Aguascalientes presentaron el mayor ingreso trimestral por hogar con 55,040 pesos y 51,025 pesos, respectivamente, mientras que los menores ingresos en áreas rurales correspondieron a Guerrero con 19,578 pesos y a Chiapas con 18,009 pesos. (Instituto nacional de Estadística y Geografía, 2020)

En un estudio más extenso, realizado por investigadores de la Universidad autónoma de Michoacán, con estos mismos datos de las encuestas del año 2015 del INEGI, se cuantificaron los coeficientes de Gini tanto para Educación como para el ingreso económico por familia, y con estos datos se analizó la relación de la distribución de ingresos por hogar y el grado de desigualdad educativa, a través de mínimos cuadrados ordinarios, los cuales demostraron la existencia de profundas brechas de desigualdad entre entidades, destacando que las condiciones más adversas

se encontraban en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán. (Bernal, 2017)

2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

La educación es considerada y reconocida como un derecho humano esencial para el desarrollo de las personas, en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual menciona en su artículo 26, se establecen cuáles deben ser las características con las que debe contar la educación, la cual debe ser brindada por los Estados.

La gratuidad es fundamental para la educación, debe tener por objeto el libre desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento al respeto de los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (ONU, 1948)

En México, la educación es un derecho humano reconocido por la constitución en su artículo 3º, por lo tanto el Estado está obligado no solo a respetar y proteger sino a dar cumplimiento a este derecho; y para eso es necesario que establecer medidas y acciones a través de desarrollo de programas y el establecimiento de políticas públicas.

Uno de los principales problemas de la educación en el país se centra en la baja cobertura del sistema educativo tradicional y el acceso esta, la deserción, la inequidad, la baja calidad educativa y la falta de recursos e inversión en infraestructura para la educación. (Bernal Serrano, 2017)

Las mejores oportunidades educativas se encuentran vinculadas a un nivel socioeconómico alto, según con la prueba Pisa 2018 los sectores con mayores ingresos económicos son los que tienen mayor desempeño en lectura, matemáticas y ciencias, mientras que los problemas educativos se agravan en las zonas rurales y las regiones más pobres del país, entre estos la falta de cobertura y el acceso a la educación son los que más preocupan.

La desigualdad social y de distribución de ingresos que existe en el país genera una enorme brecha educativa, esta a su vez genera desigualdad de oportunidades. A través de diferentes programas, proyectos y estrategias, se ha buscado acortar la brecha educativa, por lo que a finales de la década de los 90 y a partir del éxito que tuvieron diferentes programas de educación a distancia en los niveles de educación superior que el gobierno considero que esta modalidad de educación podía ser una verdadera alternativa de educación para quienes no podían concluir con sus estudios.

3. LA MODALIDAD EDUCATIVA A DISTANCIA EN MÉXICO

En el 2007 se creó el SINED (Sistema Nacional de Educación a Distancia) el cual tenía como objetivo general: generar, coordinar y fomentar las acciones para el establecimiento y el desarrollo de la educación a distancia a través de redes sociales educativas. Buscaba además acrecentar la igualdad de oportunidades, avanzar hacia la equidad de la educación, el uso pedagógico de las TICSS como proyecto social educativo y lograr la integración de la ciudadanía en la sociedad del conocimiento.

El Programa se diseñó como una "Red de 22 Nodos Periféricos" instalados en Instituciones de Educación Superior, ubicadas en diferentes Entidades Federativas. Los nodos actúan como puente de comunicación entre el "Nodo Central", otros nodos y otras instituciones que ofrecen educación a distancia con el fin de establecer vínculos, intercambia información y generar conocimiento que promueva el desarrollo de soluciones educativas." (CONEVAL 2013)

Otros de los objetivos planteados en el proyecto del SINED fue el de construir un modelo normativo que logrará regularizar la educación a distancia, tanto para instituciones privadas como públicas, que logrará atender las diversas formas que existen de este modelo educativo, desde su organización académica, jurídica y administrativa. (ARSEE, 2012)

Los fundamentos legales que sustenta la actuación del Estado y que justifica la al SINED y la aplicación del modelo de educación a distancia la encontramos en un primer momento dentro la propia constitución, en el artículo 3º, en la fracción V:

> *Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura; y en la fracción VI: Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. (CPEUM, 1917)*

Y dentro de la la Ley general de educación, en el artículo 32 y 33 dentro del capítulo III de la equidad en la educación, el cual establece que:

> *Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales. Artículo 33: "Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes: VI. Establecerán sistemas de educación a distancia; XIII. Realizarán las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos, y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior. ... y el articulo 46. La educación a que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta. (Ley general de educación, 2019)*

Cabe aclarar que esta sección se refiere a los tipos y modalidades de educación.

El diseño y fin del SINED ha sido identificar lo que ya se encontraban realizando diferentes instituciones, tanto públicas como privadas, y que parecía ser una solución viable, para implementar en todo el país y solucionar el problema de la baja cobertura educativa. El verdadero reto fue institucionalizar y estandariza las diferentes ofertas de educación a distancias.

Dentro de los mayores retos que presenta la educación a distancia están los medios o canales de comunicación y las herramientas tecnológicas. Pues esta modalidad se enfoca en el aprendizaje que promueve el desarrollo autónomo del estudiante, como un proceso mediado por las tecnologías de la información y de la comunicación, con estrategias y recursos que permiten actuar a los diferentes actores, y que tiene como fin formar y actualizar individuos con las competencias necesarias para afrontar el contexto laboral y sociocultural contemporáneo.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje participan dos actores, el docente que se convierte una especie de instructor y facilitador de la información y el estudiante, que no comparten un espacio físico y tampoco una comunicación en tiempo real o al menos simultánea, es por razón que resulta indispensable utilizar herramientas de tecnología de información y comunicación.

Además de estas herramientas, tecnológicas y el acceso al internet, es indispensable que el estudiante cuente con las herramientas pedagógicas necesarias para poder llevar a cabo una educación a distancia, motivación de aprendizaje, contar con el espacio y el tiempo necesario, además de una disciplina y constancia para llevar acabo las actividades de manera independiente y autodidacta.

Teniendo en cuenta que son la regiones más pobres del país los que tienen menor cobertura educativa para quienes está dirigida principalmente la educación a distancia, grupos indígenas, comunidades rurales retiradas de las ciudades donde se encuentran las instituciones educativas, madres solteras, padres de familia, adultos mayores, incluso en la Universidad Autónoma de Chiapas actualmente existen reclusos que estudian carreras en esta modalidad, estos medios a través de los cuales se desarrolla la educación a distancia suponen ya un obstáculo para estos grupos. (SIAE, 2020)

Según la ficha de monitoreo de 2012 de CONEVAL: “los indicadores de resultados 2012, el SINED logró cumplir con su meta al 100%.

A nivel Fin, se realizó un programa para la atención educativa a grupos en situación vulnerable, a nivel Propósito se desarrollaron 3 documentos que permiten la regulación de los programas de educación a distancia.

Sin embargo, estos indicadores no permiten establecer avances pues no son adecuados para medirlos resultados del Programa conforme a los objetivos planteados. Además, al no contar con evaluaciones anteriores ni contar con documentos de diagnóstico no fue posible encontrar hallazgos que reflejen el desempeño del Programa.” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo 2012-2013)

Si bien la educación a distancia es una política pública encaminada a mejorar la cobertura educativa en el país, no se refleja en ella la opinión y situación del sector de la población hacia quienes iba dirigida, dejando de lado el contexto social de los

individuos y la falta de acceso a la tecnología y redes de comunicación. (CEJUDO, 2008)

Pues la falta de herramientas tecnológicas y la falta de conectividad también son problemas que caracterizan estos, pues la desigualdad social y educativa es en gran parte económica, y claramente contar con las TIC´S y la conectividad necesaria representa una inversión mayor para quienes necesitan acceder a la educación a distancia.

Desde del enfoque de los derechos humanos, a pesar de que el SINED ha cumplido con la mayoría de los objetivos establecidos, aún no se ha logrado implementar dentro de ella un respuesta a la falta de acceso de tecnología y conectividad en la que se encuentra el país, si realmente se busca poder consolidar a la educación a distancia como una herramienta efectiva para aumentar el acceso a la educación en el país es necesario poder cumplir con los demás derechos humanos.

4. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CHIAPAS

A pesar del desempeño a nivel nacional de la educación a distancia, en la Universidad Autónoma de Chiapas se cuentan con un Nodo Periférico de la organización en red del SINED, el cual funciona mediante unidades independientes interconectadas que operan como:

> *un espacio de articulación de actividades sociales, educativas y culturales que tienen un espacio de articulación de actividades sociales, educativas y culturales que tienen como objetivo fortalecer los vínculos existentes entre todos los actores del SINED, potenciando la interacción y comunicación en el marco de las diversas propuestas y proyectos educativos a distancia de las instituciones educativas de educación superior. El Nodo Periférico SINED - UNACH tiene la función de apoyar, asesorar y capacitar a las personas, instituciones educativas, centros de investigación, desarrollo y empresas de la entidad y de la región; asimismo, es responsable de la detección de necesidades educativas, de identificar líderes y nichos de oportunidades de generación de conocimiento e incorporarlos a la red de redes del SINED (UNACH, 2021)*

Actualmente la UNACH es la universidad más grande del Estado de Chiapas, cuenta con cuarenta y siete licenciaturas, de las cuales siete se ofrecen en la modalidad en línea. Los alumnos que cursan estas licenciaturas pueden acudir a las sedes académicas que se encuentran distribuidas en diferentes municipios del estado, los cuales cuentan con equipos de cómputo y acceso a internet, desde los cuales pueden atender sus actividades académicas y además cuentan con asesoría tecnológica y académica, pues se tiene en cuentan que muchas veces los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias para poder desarrollar las actividades requeridas para el estudio en la modalidad a distancia.

Sin duda alguna la finalidad principal de la universidad al ofrecer este tipo de educación en modalidad a distancia es la inclusión de grupos vulnerables a la educación superior y de calidad, uno de los proyectos que destaca dentro del programa

de Universidad solidaria, es la profesionalización de sectores de la población que más lo necesitan pero que sus condiciones son claras limitantes para su desarrollo, actualmente la Universidad atiende y brinda educación a trece personas privadas de la libertad que se encuentran recluidas en el centro estatal de reinserción social de sentenciados número 8, ubicado en Villa flores, municipio de Chiapas. (UNACH, 2021)

5. CONCLUSIONES

La educación es un derecho fundamental en la vida y desarrollo de las personas, proveer educación de calidad a todas las personas se convierte en una obligación y labor primordial para el Estado.

Por esta razón es muy importante implementar políticas publicas encaminadas a la realización de este derecho, conocer el impacto que tienen las políticas públicas en materia de educación y cuáles son los objetivos generales y específicos que persiguen cada una de estas.

Evaluar desde un enfoque de derechos humanos, el impacto de las estrategias educativas y las políticas públicas relacionadas a la educación, que se han llevado a cabo e identificar sus mayores obstáculos, permitirá al país implementar aquellas que hayan resultado eficaces y así extender su cobertura.

En un primer momento podemos afirmar que la educación a distancia tiene como último fin, la igualdad y el desarrollo equitativo de las personas, pues tiene como objetivo principal garantizar el derecho a la educación, la ampliación de su cobertura y el acceso a ella, sin duda el establecerse un estrategia de este tipo, la cual necesita de herramientas específicas como los son los equipos de cómputo y el acceso al internet, representa grandes retos para los estados, pero al menos en el caso chiapaneco se ha comprobado que la distribución de sedes académicas a los largo y ancho de todo el estado, facilita y brinda mayores oportunidades no solo para los jóvenes del estado sino para todos los ciudadanos y el desarrollo de Chiapas.

Considero que la educación a distancia es una herramienta que puede ayudar a solucionar el problema de la accesibilidad de la educación en México, pero se enfrenta agrandes retos para poder llevar a cabo su implementación, tomar en cuenta las características especiales de los alumnos que se inscriben a cursos de educación a distancia puede ayudar a mejorar esta estrategia educativa si bien la pandemia de 2020 nos demostró cuales son las áreas de oportunidades que tenemos que reforzar en esta modalidad educativa para que el objetivo no solo sea ampliar la oferta sino ofrecer una educación de calidad que pueda transformar de la realidad de la sociedad mexicana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARSEE, Asociación de Responsables de Servicios Escolares y Estudiantiles (2012). Hacia la configuración de la Educación a distancia en México: Marco conceptual, Marco Jurídico y Marco Normativo, 5º congreso Nacional de Administración Escolar [Conferencia], Innovación en la Gestión Escolar".

Bernal Serrano, N.A., Principales Problemas Del Sistema Educativo En México (2017). ACTA EDUCATIVA, Publicación No. 11. **(https://revista.universidadabierta.edu.mx/2017/11/07/principales-problemas-del-sistema-educativo-en-mexico/)**.

Cejudo, Guillermo M. (2008). Discursos Y Políticas Públicas, Enfoque Constructivista, Documento de Trabajo del CIDE, Número 205 **(http://cide.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1011/76)**.

CONEVAL, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, Ficha de monitoreo (2012-2013), Sistema Nacional de Educación a Distancia, Subsecretaria de Educación Superior. **(https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_2012/SEP/11_U038_FM.pdf#search=ficha%20de%20monitoreo%20SINED)**.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Artículo 3º, Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías.

Favila Tello, A., & Navarro Chávez, J.C.L. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (24), 75-98. **(http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100075&lng=es&tlng=es)**.

Instituto nacional de Estadística y Geografía, INEGI, Esperanza de escolaridad por entidad federativa, serie de ciclos escolares de 2015/2016 a 2019/2020. **(https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/pxweb/es/Educacion/-/Educacion_13.px/table/tableViewLayout2/?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594)**.

Ley general de educación (2019). Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación.

ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III). **(https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html)**.

SIAE (2020). Informe solicitado a la base de datos de la Licenciatura en Derecho modalidad virtual del Instituto de Investigaciones jurídicas.

Universidad Autónoma de Chiapas (2021). Educación a distancia. **(https://www.unach.mx/oferta-educativa/educacion-a-distancia)**.

ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA INTERCULTURAL EN CHIAPAS

Manuel Gustavo Ocampo Muñoa
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque intercultural en el derecho se manifiesta como una corriente de la filosofía jurídica, una metodología de interpretación de lo jurídico y una nueva forma de construir la norma jurídica. En la educación jurídica que se imparte en escenarios de diversidad cultural, la enseñanza de los saberes diversos, los sistemas normativos internos, la lengua y cultura de los pueblos originarios es pertinente, si lo que se pretende es establecer un diálogo entre los distintos sistemas de derechos que existen al interior del Estado mexicano.

Previo a la reforma constitucional de 2001 que reconoce una serie de derechos colectivos a los pueblos indígenas de México, en el sector educativo aparece ese enfoque mediante políticas públicas de diferente índole, algunas promoviendo el indigenismo otras el respeto a las diferencias, estas últimas generan la aparición de las Universidades Interculturales en ciertas entidades como es el caso de Chiapas en donde por deudas histórica o por movimientos armados como el zapatismo que pone en evidencia el abandono de estos pueblos y comunidades por parte del sistema hegemónico, cuyo diseño no es exclusivamente dirigido a la población indígena sino incluyente, es decir para todas y todos pero encaminadas a abonar al buen vivir en las comunidades.

Es así como surge la idea de incorporar la licenciatura en derecho a esa nueva experiencia, siendo la Universidad Intercultural de Chiapas la pionera en hacerlo en el año 2013; lo que ha generado una nueva visión del derecho en la entidad que impacta a nivel nacional. El objetivo de este documento es demostrar que a partir de la aparición del modelo educativo intercultural en el estado de Chiapas la educación jurídica se transforma pues debe incluir el análisis de los sistemas normativos internos de los pueblos originarios, lo que abona al pluralismo jurídico y la formación democrática.

2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL DERECHO MEXICANO

El enfoque intercultural en el derecho se manifiesta como una corriente de la filosofía jurídica, una metodología de interpretación de lo jurídico y una nueva forma de construir la norma jurídica.

En la educación jurídica que se imparte en escenarios de diversidad cultural, la enseñanza de los saberes diversos, los sistemas normativos internos, la lengua y cultura de los pueblos originarios es pertinente, si lo que se pretende es establecer un diálogo entre los distintos sistemas de derechos que existen al interior del Estado mexicano.

El enfoque intercultural es una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad; y supone, una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad.

En ese sentido, la Educación Intercultural es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece tres principios fundamentales de la educación intercultural que deben permear el entorno pedagógico como un todo. El primero alude a que la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura. Aplicar este principio, implica repensar cómo constituimos: Diseños curriculares y materiales educativos; formas de transmisión de conocimientos; métodos de enseñanza y evaluación; formación y capacitación del profesorado; relación comunidad-escuela; colaboración y resolución pacífica de conflictos.

El segundo principio señala que la educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Para que este principio sea efectivo, se precisa: Acceso a la educación con equidad y sin discriminación; participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en todos los niveles educativos; incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación; comunicar desde distintas perspectivas culturales.

Finalmente el tercer principio que refiere a que la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones.

En lo respecta a este último principio, su aplicación se presenta mediante la preparación de currículum y materiales educativos que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación; la construcción de una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional; la reflexion crítica sobre los valores y perspectivas culturales de nosotros y los otros; la contribución a la construcción de

conciencia sobre la interdependencia de comunidades, pueblos y naciones, y de la necesidad de modelos de vida sustentable.

Ahora bien, en México la interculturalidad en la educación superior aparece de manera formal con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2001, junto con el proyecto de crear las Universidades Interculturales (UI) con la intención de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas, tengan mayor acceso a la educación superior.

Es pertinente señalar que ese proyecto se generó debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos, aspecto que no realizaba el modelo occidental y urbano-céntrico de universidad. (SEP, 2009). Es así que, para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural tratando de superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores. Desde el punto de vista oficial se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y de pertinencia cultural. (Muñoz & Villar, 2006)

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y SU LLEGADA A CHIAPAS

Desde su origen las UI son concebidas no como alternativa, sino como complemento al desarrollo de medidas de acción afirmativa y de inclusión en las ies convencionales. Se argumenta, por tanto, que las carreras ofrecidas en las ui no pueden ser las clásicas licenciaturas universitarias, sino que han de reflejar necesidades locales y regionales, han de ser cultural y lingüísticamente "pertinentes" y deberán buscar una vinculación estrecha y constante con las comunidades anfitrionas de este nuevo tipo de universidad. (Cortes, Guadalupe, & Mendoza)

Las voces críticas que simultáneamente van surgiendo en torno a las ui, por su parte, destacan el contexto político adverso en el que se crean las nuevas instituciones, precisamente cuando el gobierno federal rechaza integrar los Acuerdos de San Andrés de 1996 en la nueva Ley Indígena de 2001. En esta situación, formar a nuevos profesionistas indígenas mediante instituciones creadas "desde arriba" es visto como parte de una "agenda hegemónica" o de un afán "neoindigenista".

En ese debate surge la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) fundada el primero de diciembre de 2004, a través de un decreto que expidió el Congreso del Estado de Chiapas. Para su funcionamiento académico, esta casa de estudios cuenta con las Divisiones de Procesos Sociales y Procesos Naturales, que a su vez ofertaron las licenciaturas de Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura; así como Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, respectivamente. Los cuatro programas iniciaron su labor en agosto del 2005 y fueron planeados para ser cursados en un período de cuatro años. La UNICH no es una universidad indígena, sino que está abierta a todos los jóvenes de Chiapas que estén interesados por formar parte de un nuevo modelo educativo y programas innovadores.

En el modelo educativo de la UNICH, las asignaturas están relacionadas e implícitas en los diferentes ejes formativos. Como parte de ello, la vinculación comunitaria es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas junto con las comunidades. Ello se hace a través de talleres participativos donde se busca la presencia de representantes de la vida social de las diversas comunidades rurales de la región.

Así, el eje de vinculación articula de manera vertical las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal; además, permite conjuntar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquirieren en el aula a través de un proyecto integrador. Ejemplo de ello son las herramientas y técnicas participativas que se aprenden, analizan y practican en el aula con un enfoque de investigación-acción participativa y que, posteriormente, se aplican en la comunidad y hacen posible el diálogo intercultural y la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre la comunidad académica formal de la universidad intercultural y la sabiduría en movimiento que pervive en las comunidades rurales indígenas del gran mosaico cultural que es Chiapas. Dicho eje también tiene una parte metodológica que permite dotar a los estudiantes de un conjunto de técnicas y herramientas de trabajo participativo que, facilitadas adecuadamente en el medio, contribuyen indudablemente a generar procesos que van haciendo posible una colaboración estrecha entre la Universidad y la gente de las comunidades.

La UNICH imparte la Licenciatura en Derecho Intercultural desde el año 2013 en las Unidades Académicas Multidisciplinarias de Oxchuc y Las Margaritas, con un perfil de egreso que implica ser capaz de mediar asuntos comunitarios por la vía conciliatoria aplicando los diversos sistemas normativos de la región, además de intervenir como asesor, representante, apoderado legal en asuntos jurídicos, administrativos y agrarios ante las instancias públicas, privadas, judiciales, legislativas y ejecutivas, haciendo valer en todo momento las reglas y prácticas autóctonas que pertenecen al Derecho Consuetudinario, el Derecho Positivo, tratados y convenios internacionales en el ámbito local, nacional e internacional. Además de ser capaz de gestionar proyectos pertinentes para atender las necesidades de la comunidad.

A lo largo de su formación profesional el Licenciado en Derecho Intercultural, podrá desarrollar sus habilidades como asesor, apoderado legal de los pueblos y comunidades indígenas de Chiapas. Será un conocedor y promotor del derecho consuetudinario, pionero en este campo del ejercicio jurídico en Chiapas y en México. Además, estará formado para ejercer como defensor legal en los juicios orales, tanto en los casos que involucren a los pueblos indígenas como bajo la visión del derecho positivo.

La interculturalidad en la formación jurídica se presenta como un enfoque que genera una nueva forma de construcción del derecho en la que se respetan las diferencias culturales y los saberes diversos de los pueblos y comunidades, y que utiliza el diálogo para armonizar la vida en sociedad. (Ocampo, 2021)

A partir de la inclusión de la interculturalidad en la educación jurídica en Chiapas, existen avances en cuanto al reconocimiento formal de los derechos de los pueblos originarios que se localizan en la entidad.

Se ha promovido una conceptualización definida del derecho a la jurisdicción indígena a aplicarse en el seno de las propias comunidades, como ejercicio de la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas como sujetos colectivos. Asimismo, se ha articulado normativamente el derecho a que sean tomados en cuenta usos, costumbres y normas indígenas en procesos y juicios frente al Estado, como derecho de personas y pueblos indígenas a ser respetado y garantizado en sus relaciones con las autoridades y órganos oficiales del derecho positivo común mexicano, y que incluye también implicaciones procesales específicas. (Tank, 2018)

Es posible entonces establecer una metodología intercultural que aplique en la formación judicial, pues se cuenta con criterios e instrumentos internacionales, sobre todo en lo tocante a la jurisprudencia interamericana de derechos humanos que aluden a que los pueblos indígenas y sus miembros, en especial, las mujeres y niñas indígenas, sufren condiciones de discriminación y vulnerabilidad agravadas que deben ser atendidas a nivel estructural y consideradas de forma individual por el juzgador o juzgadora del caso concreto. De igual manera es posible estudiar las posibles lagunas y vacíos normativos que deben atenderse, además de distintos obstáculos para realización práctica de los derechos indígenas reconocidos internacionalmente, en particular, el derecho de acceso a la justicia.

En ese contexto, las interpretaciones destinadas a lograr mayores avances son aquellas que aseguren el respeto a los derechos universales internacionalmente reconocidos como mínimos indispensables para la convivencia pacífica y justa, y que a la vez proporcionen un entendimiento intercultural de los derechos humanos bajo el reconocimiento humilde de que ninguna cultura se agota en sí misma y que la diversidad enriquece a las personas, a las sociedades y a los sistemas de derecho.

4. EFECTOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN EL CONTEXTO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHIAPAS.

El enfoque intercultural en el derecho se manifiesta como una corriente de la filosofía jurídica, una metodología de interpretación de lo jurídico y una nueva forma de construir la norma jurídica. En la educación jurídica que se imparte en escenarios de diversidad cultural, la enseñanza de los saberes diversos, los sistemas normativos internos, la lengua y cultura de los pueblos originarios es pertinente, si lo que se pretende es establecer un diálogo entre los distintos sistemas de derechos que existen al interior del Estado mexicano.

Desde lo jurídico se debe asumir la protección de las diferencias que existen entre las personas, al comprender el respeto a la diversidad cultural como requisito para la libre afirmación de la personalidad de cada individuo. La pretensión de igualdad de derechos va acompañada del reconocimiento de las diferencias reales que existen entre las personas y de las garantías necesarias para que todas tengan las mismas oportunidades en el ejercicio de sus derechos. (Ferragoli, 2002)

En el caso del estado de Chiapas, resulta una necesidad la inclusión de temas relacionados con la diversidad cultural, tanto a nivel licenciatura y posgrado, como en

la formación de operadores judiciales; estos últimos para cumplir con la obligación de acercamiento a la ciudadanía y además garantizar el acceso a la justicia con pertinencia cultural. Lo anterior se justifica, debido a que del total de la población del estado que es de 5 millones 543 828 habitantes, 1, 459, 648 hablan alguna lengua indígena, lo que representan el 28.2 por ciento del total de la población estatal. (INEGI, 2021)

La Constitución Política del Estado libre y soberano de Chiapas reconoce y protege de manera enunciativa más no limitativa doce pueblos indígenas: Tseltal, Tsotsil, Chol, Zoque, Tojolabal, Mame, Kakchiquel, Lacandón, Mocho, Jacalteco, Chuj y Kanjobal. (Congreso del estado de Chiapas, 2021).

En consecuencia, deben generarse herramientas de apoyo a las juzgadoras y los juzgadores de la entidad cuando tenga que resolver controversias en escenarios de diversidad cultural, que les permitan elegir las medidas que deben adoptarse en cualquier proceso de impartición de justicia, apegados a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, es decir con pertinencia cultural.

En Chiapas la educación jurídica requiere de modelos didácticos que atienden los desafíos de la resolución de conflictos en contextos de diversidad cultural; el enfoque intercultural puede ser el artífice de una nueva forma de construcción del conocimiento jurídico basado en el respeto a las diferencias, proporciona a la enseñanza del derecho, nuevas herramientas que fortalecen el conocimiento interdisciplinario que se requiere para enfrentar el fenómeno jurídico.

El derecho a la autodeterminación que plantea la Constitución Federal y que ha sido objeto de una lucha generacional en toda América Latina, basta recordar que fue uno de los postulados de la declaración de la selva del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y debe abordarse como parte de la enseñanza del derecho. (Ocampo, 2018)

Incluir un eje transversal con este enfoque propiciaría la convivencia en la diversidad cultural basada en el respeto a las diferencias, la interacción y diálogo de los pueblos originarios abonando al reconocimiento de su identidad cultural, lo cual es una estrategia pertinente para resolver conflictos jurídicos en el contexto de los pueblos originarios de Chiapas.

Desde el paradigma sistémico de la complejidad la docencia y la investigación Jurídicas implican una visión integral de la realidad social; la construcción de la Ciencia del Derecho debe partir de la explicación de esta como un fenómeno de creación, aplicación y extensión social de sus instituciones, principios y contenidos. (Morin, 2003)

Hoy día el Derecho se debe estudiar en relación con el resto de los sistemas de conocimiento existentes, por lo que en consecuencia la docencia, la metodología y la investigación jurídicas deben ser interdisciplinarias.

Las actuales sociedades del conocimiento enfrentan situaciones multiculturales que requieren de estrategias didácticas que respondan a los conflictos en la construcción de identidades diferenciadas, es así como aparece en el derecho la interculturalidad como un modelo didáctico que pretende desarrollar temas de ciudadanía y solucionar problemas que puedan surgir en contextos de diversidad cultural con base en el respeto a la identidad cultural y a la igualdad de oportunidades sociopolíticas y económicas de todos. (Galván, 2014)

Por las razones descritas la transversalidad es una estrategia adecuada para el fin pretendido ya que interrelaciona el sector educativo con la familia y la sociedad, favorece la formación integral de los estudiantes y brinda un fundamento ético a la propia institución educativa. Se caracteriza, además por ser globalizante porque atraviesa, vincula y conecta muchas asignaturas del currículo, lo que la convierte en instrumento que recorre asignaturas y temas y cumple el objetivo de tener visión de conjunto. (Chica, 2006)

El diseñar un eje transversal intercultural e incorporarlo a la carrera judicial requiere determinar competencias y conocimientos que integren campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orienten la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a las fuentes mismas de los sistemas normativos de los pueblos originarios de México en general y en lo particular de las comunidades en que conviven y dialogan todos los días las juezas, los jueces y el personal judicial.

Lo anterior permite definir la identidad cultural e impulsar el diálogo, el respeto, la gestión e interacción de las diferencias; es decir de esta manera se amalgama la interculturalidad con el derecho de forma tal que se propicia y desarrolla la convivencia en la diversidad cultural y con ello aproxima a quienes imparten justicia resoluciones judiciales con pertinencia cultural.

El curriculum jurídico debe adaptarse para la formación de las abogadas y los abogados en las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo, de este modo, que cada individuo pueda elegir libremente, su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar en todas las culturas e instituciones de la sociedad.

Cabe señalar que el modelo didáctico intercultural toma como referente pedagógico que la interculturalidad es la opción educativa más completa para el desarrollo integral de todo ser humano y el progreso sostenido de cualquier sociedad, esto debido a que dicho modelo pretende alcanzar la unidad respetando las diferencias culturales, desarrollando las siguientes competencias: construcción de identidad cultural; restauración del lenguaje materno; despliegue de habilidades comunicativas multilingües y multimodales; participación en experiencias creativas y recreativas de formas culturales diversas; análisis crítico de las tablas de valores (jerarquías y contenidos) de cada cultura.

Para desarrollar estas competencias se genera el desafío de identificar los conocimientos representativos de cada cultura ubicada en Chiapas, y con ello los temas, problemas y especificaciones que los diferencian de los demás, como pueden ser aspectos relacionados con la alimentación, cobijo, salud y mecanismos para su satisfacción, recursos para el ocio y la diversión, criterios de expresión estética y conceptos de belleza, sistemas de producción y de intercambio comercial, criterios de desarrollo humano, sistemas de comunicación y lenguajes, formas de organización social y política, formas de organización del tiempo y el espacio, formas de estructurar el conocimiento y criterios de racionalidad, sistemas religiosos, tablas de valores. (Rivilla, 2009)

Se pretende que las y los estudiantes de derecho al recibir conocimientos interculturales mediante un eje transversal con contenidos de ese tipo, su formación integra al conocimiento jurídico aspectos del saber, saber hacer y saber ser,

conocimientos básico sobre diversidad cultural y lingüística, actitudes y disposición para la construcción de conocimiento desde perspectivas diferentes y mediante el diálogo, así como habilidades para la investigación, el análisis crítico y la construcción del diálogo intercultural.

De manera concreta algunas de las competencias y conocimientos que un eje transversal intercultural puede aportar a la carrera judicial en el estado de Chiapas son:

Promoción del Diálogo Jurídico intercultural. Con el objetivo de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que favorezca las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras. El diálogo intercultural en lo jurídico permite el acceso a todo tipo de conocimientos, descubrir distintas formas de vivir y expresarse, acordes con un fondo común de valores compartidos, que favorecen el desarrollo integral de la ciudadanía, lo que genera a la vez, argumentos para un nuevo discurso del derecho.

El Derecho a la identidad cultural. Con la intención de reflexionar acerca de la coexistencia de diferentes culturas en una misma sociedad, cada una con su propia lengua, tradición, religión, cosmovisión y sistema normativo; cada pueblo o comunidad con su propio esquema de valores; elementos que deben ser tomados en consideración para garantizar el respeto a las diferencias. El derecho a la identidad cultural implica conocer, en profundidad, las competencias básicas de las diferentes culturas.

El Derecho al Patrimonio cultural. Con el propósito de incorporar los saberes diversos de los pueblos originarios, entendidos estos como el conjunto de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos que se transmiten por generaciones, mediante un mecanismo de pedagogía comunitaria, a los contenidos de la ciencia del derecho, lo que se traduce en un intercambio de valores.

La Cosmovisión de los pueblos originarios, con la finalidad de estudiar los diferentes aspectos que determinan en los pueblos y comunidades originarias la forma de ver y entender el mundo que les rodea, buscando con ello garantizar la dignidad de todos los individuos y desde luego el respeto a las diferencias.

Cursos de Lenguas originarias. La lengua materna como instrumento de pensamiento, vehículo de conocimiento cultural y medio para el intercambio inter-subjetivo permite acceder a los saberes diversos de los pueblos y comunidades, mismos que fundamentan sus sistemas normativos y nos dan una idea diferente de los otros. Si bien es cierto pueden existir intérpretes en los Juzgados, una buena práctica sería que el órgano jurisdiccional tuviera dominio de la lengua materna de que se trate.

Conocimiento de los conceptos básicos de los sistemas normativos de los pueblos originarios de Chiapas. Al reconocer el estado mexicano la existencia de sistemas alternos que a la par del sistema jurídico hegemónico generan reglas que norman la conducta de las personas que pertenecen a dichos pueblos y comunidades, cuyo cumplimiento es obligatorio porque nacen de las prácticas, usos y costumbres, encierran valores que se consideran trascendentes y que precisamente marcan diferencias culturales.

Los Derechos de las mujeres en escenarios de diversidad cultural. El reconocimiento de sujetos de derechos históricamente invisibilizados como son las mujeres y los pueblos indígenas y afrodescendientes, hace indispensable definir sus respectivos derechos individuales y colectivos. Abordar los derechos individuales

desde los derechos colectivos y a la inversa, constituye la tarea pendiente en términos normativos para profundizar en los intereses de quienes reclaman al mismo tiempo ambos derechos. Las cuestiones que surgen en este punto son: ¿cómo aborda el derecho a la diversidad cultural los derechos de las mujeres?, y a la inversa, ¿cómo abordan los derechos de las mujeres el derecho a la diversidad cultural? (Rodríguez, 2013).

La situación de los derechos de la niñez y la adolescencia indígena. La diversidad cultural es parte de su realidad por lo tanto el estado debe reconocer y promover como derecho de naturaleza colectiva de los pueblos originarios dar protección especial a la niñez en esos territorios. Existen ya una serie de derechos y principios que se han incluido atinadamente en la Convención de los Derechos de la Niñez. Uno de ellos es el derecho a preservar su identidad cultural, este parte es un elemento esencial para los pueblos indígenas, su territorio, ese espacio en que se reproduce la cultura y del que depende el desarrollo armonioso y pleno de la personalidad e identidad cultural de los niños y niñas.

Aunado a las competencias descritas, no debe pasar por desapercibido que en México, es una obligación de rango constitucional a cargo de los tres niveles de gobierno, en consonancia con la Convención Americana de los Derechos Humanos, la inclusión de aspectos culturales en los planes de educación básica y media superior, mismo que debería además considerar el enfoque intercultural del derecho.

Lo anterior podría impactar en la construcción de ciudadanía, ensamblando el conocimiento de los valores cívicos y éticos con los derechos políticos y culturales, mediante la promoción del diálogo intercultural y el respeto a las diferencias que favorezcan y consoliden la democracia representativa con la participación de todas y todos, cumpliendo con las líneas fundamentales del moderno federalismo, la coexistencia del autogobierno y el gobierno compartido.

Cabe mencionar, que el enfoque intercultural del derecho se ha desarrollado notablemente en materia electoral en la entidad, en buena medida debido a las resoluciones que bajo esa perspectiva ha emitido el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, cuyas recomendaciones y criterios se ponen a consideración de las autoridades de los tres niveles de gobierno y de las tradicionales de los pueblos y comunidades, en una guía de actuación para Juzgadores en materia de Derecho Electoral Indígena. (TEPJF, 2015).

5. CONCLUSIONES

Se ha demostrado que el enfoque intercultural del derecho es un artífice de la convivencia en la diversidad que, mediante el respeto a las diferencias y al conocimiento de los saberes diversos y la cosmovisión de los pueblos originarios, construye de forma diferente la ciencia del derecho, la cual puede incidir en la construcción de ciudadanía.

En escenarios de diversidad cultural, la formación judicial instaurada por el Poder Judicial de la Federación en México y el de la Entidades Federativas, debe incluir elementos relacionados con la interculturalidad y el pluralismo jurídico para que sus resoluciones tengan pertinencia cultural y diseñen buenas prácticas relacionadas con el

derecho de acceso a la justicia de los pueblos originarios, respetando sus diferencias culturales, se traduce en un nuevo tipo de institucionalidad estatal, una nueva organización territorial, la democracia intercultural, el pluralismo jurídico, la interculturalidad, políticas públicas de nuevo tipo, nuevos criterios de gestión pública, de participación ciudadana, de servicio y de servidores públicos, constituyendo un desafío a las premisas en que se asienta el Estado moderno.

Del análisis del texto constitucional mexicano se advierte la presencia de un pluralismo jurídico formal, esto significa que, se reconocen derechos colectivos a los pueblos indígenas y se aceptan sus sistemas normativos internos, siempre y cuando, estos pueblos sean reconocidos por el orden jurídico vigente de cada Entidad Federativa y no lo contravengan. Aunado a que no deben incluir dichos sistemas prácticas contrarias a los derechos humanos.

Es necesario establecer una metodología intercultural que aplique en la formación judicial, pues se cuenta con criterios e instrumentos internacionales, sobre todo en lo tocante a la jurisprudencia interamericana de derechos humanos que aluden a que los pueblos indígenas y sus miembros, en especial, las mujeres y niñas indígenas, sufren condiciones de discriminación y vulnerabilidad agravadas que deben ser atendidas a nivel estructural y consideradas de forma individual por el juzgador o juzgadora del caso concreto.

De igual manera es posible estudiar las posibles lagunas y vacíos normativos que deben atenderse, además de distintos obstáculos para realización práctica de los derechos indígenas reconocidos internacionalmente, en particular, el derecho de acceso a la justicia.

El diseñar un eje transversal intercultural e incorporarlo a la carrera judicial y a la licenciatura en derecho, requiere determinar competencias y conocimientos que integren campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orienten la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a las fuentes mismas de los sistemas normativos de los pueblos originarios de México en general y en lo particular de las comunidades en que conviven y dialogan todos los días las juezas, los jueces y el personal judicial.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chica, C. B. (2006). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores*. Politécnica, 49-55.

Congreso del Estado de Chiapas. (2021). *Constitución Política del estado libre y soberano de Chiapas.* CE.

Cortes, L. S., Guadalupe, M., & Mendoza, Z. G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En G.D. María Bertely Busquets, *Multiculturalismo y educación* (pp. 10-28). ANUIES.

Ferragoli, L. (2002). *Derechos y Garantías; la ley del más débil*.Trotta.

Galván, J. G. (2014). *La construcción del Derecho.* UNAM.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (Ed.) (2021). *Cuéntame.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía. **(http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07)**.
Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
Muñoz, L. C., & Villar, L. S. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP.
Ocampo, M. G. (2018). Legitimidad de la reincorporación a un cargo público representativo en Chenalhó, Chiapas. *Revista Tla-Melaua*., 12(45), 5-29.
Ocampo, M. G. (2021). *Pluralismo Jurídico y derecho electoral en Chiapas*. Tirant lo blanch.
Rivilla, A. M. (2009). *Didáctica General*. Pearson.
Rodríguez, E. (2013). *Igualdad de género e interculturalidad: enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. PNUD.
SEP. (2009). *Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural, Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe*. SEP.
Tank, D. E. (2018). Acceso a la Justicia y Pueblos Indígenas en el Derecho Internacional Público: el caso de México. *Anales de Derecho* (1), 30-42.
Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. TEPJF. (2015). *Guía de actuación para juzgadores en materia de derecho electoral indígena*. TEPJF.

1.4 La Política y la Planificación de la Educación

TEATRO DE INTERVENCIÓN SOCIOLÓGICA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-PARTICIPACIÓN

Matilde Fernández-Cid Enríquez
María José Díaz Santiago
Pablo López Calle
Irene Pastor Bustamante
Universidad Complutense de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos algunos apuntes introductorios a la propuesta (teoría y práctica) del 'teatro social' INTERSOC. En concreto, nos centramos en el tratamiento que se le viene dando desde la 'sociología clínica' y, más concretamente, mostramos el contexto de trabajo común y aportaciones planteadas desde el proyecto de innovación docente, INSOCTEA (Investigación Sociológica Teatral), que nació como propuesta formativa de análisis-intervención y como herramienta para la investigación social dentro del ámbito académico.

El Teatro de Intervención Sociológica (INTERSOC) ha desarrollado una combinación de técnicas de investigación sociológica y técnicas que provienen del Teatro Social con un enfoque metodológico participativo que aúna de forma cocreativa el método sociológico clínico y el artístico para la investigación social con el objetivo de generar reflexión crítica para la transformación social. Es en este sentido, en el de la práctica analítica y su diagnóstico donde INTERSOC se arma de un cuerpo teórico que le ayuda a desarrollarse en la praxis como práctica concreta y marco de interpretaciones.

Subrayamos la utilidad -potencia en el diagnóstico, en el análisis, en la propuesta, en trabajo participado- en el ámbito organizacional. La Organización se presenta como una entidad unívoca y sin embargo está conformada por piezas polimorfas, heterogéneas, con diversidad no sólo de funciones sino también de posiciones, de intereses, de reconocimientos… cruce de intereses subjetivos y objetivos, de perfiles individuales y posiciones sociales, de poderes y saberes y deseos y frustraciones, lo que no siempre facilita ni la eficacia ni la feliz convivencia. El foco de la 'sociología clínica' busca comprender la realidad entrelazando el análisis *objetivo* con la *subjetividad* de los actores, partiendo del convencimiento de que existe una relación fundamental entre la psique subjetiva y la estructura social, lo que nos obliga a adentrarnos en el entramado que conecta lo individual y lo colectivo, el sujeto y el objeto, lo psíquico y lo social. Y este trabajo en torno a la complejidad, los procesos transversales, el 'hecho social total' exige abrir puertas y facilitar accesos para un diálogo plural e interdisciplinar.

2. INTERSOC Y LA SOCIOLOGÍA CLÍNICA. UN CONTEXTO SITUADO EN LA PRÁCTICA ANALÍTICA

Como 'telón de fondo' y referente necesario de INTERSOC, parece obligado mencionar como orígenes de esta propuesta -por situar texto en contexto y hacer alusión a primeras *provocaciones*- las aportaciones de la 'Sociología Clínica' y la historia de su trayectoria y particular anclaje en España. La Sociología Clínica parte de una posición analítica y de intervención que apuesta por una aproximación al sentido de la acción social en proceso -texto en contexto- y en contacto con sus protagonistas e implicación en sus proyectos. Desde esta perspectiva parece conveniente indagar en el funcionamiento de *representaciones sociales* que ocupan un lugar destacado en nuestra visión del mundo (en sus diversas escalas y escenarios) y, en íntima vinculación, nuestra orientación y participación en él. Imágenes cristalizadas, estereotipos, etiquetas, estigmas… juegan un papel determinante en la conformación de identidades (individuales, colectivas) y marcan la vida de quienes se identifican.

Empezaremos reconociendo un inicio de nuestra relación con "Sociología Clínica" algo problemático y distanciado: la primera vez que observamos la asociación de ambos términos, "sociología" con "clínica" (hace ya algo más de una década), nos produjo cierto efecto disonante… percepción que se fue desmontando cuando fuimos conociendo quiénes planteaban esta iniciativa, qué hacían, sobre qué y para quién trabajaban, cuáles eran sus planteamientos, perspectivas e implicación en su trabajo, sus miradas y aportaciones. Nuestros *prejuicios* iniciales se fueron desmontando y, en paralelo, se fue consolidando la cercanía y los vínculos, progresivamente multiplicados.

¿Por qué antes de escuchar propuestas o aportaciones puede producirse esta primera percepción distorsionada? Las palabras -como los distintos elementos de significación, de representación- nunca inauguran sentido: se nos presentan cargadas de significados asociados, que muestran y perfilan referentes vinculados a valores, imágenes, percepciones, sentimientos, que inevitablemente orientan la mirada, marcan una dirección de tránsito. Si "sociología" era para nosotros un referente no sólo de libre opción disciplinar y profesional sino también de fuerte implicación personal, "clínica" se presentaba como la "práctica médica" (es una de sus acepciones), una práctica que en alguna de sus manifestaciones había constituido objeto de fundamentadas críticas desde la propia sociología y la psicosociología (por ejemplo, tras el análisis crítico de representaciones y condicionantes psicosociales de la salud y la enfermedad). La aproximación a la etimología de *klinikos* como referencia y su significado de origen vino más tarde [klin(e): lecho, ikos(ike): relacionado con]. Nos recuerda Robert Sévigny (*L'analyse clinique dans les sciences humaines*, 1993) el significado etimológico de la palabra "clínica": observar directamente cerca de la cama del paciente (en origen asociado a ocupaciones médicas). Podemos añadir, ya en su vinculación a nuestra posición: no sólo 'al lado de', sino 'con' los sujetos protagonistas de nuestro trabajo, y no sólo en el proceso diagnóstico y analítico sino también en el momento de plantear propuestas de intervención. Esto apunta (como liberador

contrapeso) la posibilidad de desmontaje de estereotipos y, en esa medida de forma paralela- de re-significación de imágenes y referentes.

Vincent de Gaulejac, referente clave en esta propuesta sociológica matiza: "La sociología clínica tiene por objeto desenredar los nudos complejos entre los determinismos sociales y los determinismos psíquicos en las conductas de los individuos y los grupos, así como las representaciones que ellos se hacen de sus conductas. Se inscribe en corazón de esas tensiones entre objetividad y subjetividad, entre estructura y acción, entre el individuo producto socio-histórico y el individuo creador de historia, entre la reproducción y el cambio, entre las dinámicas inconscientes y las dinámicas sociales" (Gaulejac, 1993) La referencia clínica implica hacer sociología de un modo diferente: romper con la posición directiva del investigador, integrar la cuestión de la transferencia[1] y la contratransferencia[2] en el centro del análisis, transformar la relación entre el investigador y sus interlocutores, reconsiderar los temas de la neutralidad y la objetividad, repensar lo que está en juego en torno a la implicación y el compromiso y repensar las relaciones entre la investigación y la intervención (Gaulejac 2009).

Una de las cuestiones centrales del objeto de la sociología sería, pues, la exploración de la dimensión existencial de las relaciones sociales. Es un trabajo de aproximación que dialoga con *sujetos* -no tratados como *individuos*-, a quienes se reconoce múltiples dimensiones y se sitúa en dinámicas intersubjetivas. Ese "sujeto que trata de emerger en la duda, frente a múltiples contradicciones" (Yzaguirre y Castillo Mendoza, 2013: 835) arrastra también condicionantes en su propia configuración como "sujeto" (sujeto autónomo-sujeto sujetado), condicionantes que tienen que ver con distintas figuras de lo que significa ser sujeto.

Recordemos que la palabra "sujeto" quiere decir dos cosas aparentemente contradictorias. Por una parte, "ser maestro de su destino", es decir, ser sujeto de sus acciones; de otra, "estar sujeto". De manera más precisa, el sujeto no se reduce al individuo… Los conceptos de actor o agente se encuentran aún alejados del sujeto. El agente se caracteriza únicamente por su función, tareas y competencias. El actor es un agente humanizado, socializado, que se acerca al sujeto, pero juega un rol en un escenario dado que no es el suyo. El sujeto tiene muchas dimensiones… En la perspectiva clínica, el sujeto se manifiesta como sujeto de enunciación (habla) y de intención (quiere) inscrito en un contexto espacio-temporal y social; es un proyecto que pretende una singularidad significante. El sujeto aspira al sentido; descifra o fabrica el sentido para decirse sujeto… El sujeto nos conduce a una perspectiva clínica y a las dinámicas de la intersubjetividad.

Esta perspectiva sociológica, por su apertura a la palabra de los actores, por el abanico amplio y constantemente renovado de sus objetos y sus referencias, por su acogida de la intervención y de quienes trabajan 'in situ', ocupa un lugar singular en las ciencias sociales. En tiempos de crisis y frente a un mundo dominado por la racionalidad instrumental, estas aproximaciones resultan necesarias.

Castillo Mendoza viene desplegando un minucioso trabajo que profundiza en las potenciales conexiones entre Sociología Clínica, Psicoanálisis y Marxismo. Señala el cruce de universos: la sociedad y el sujeto socio-histórico, lo inconsciente y el sujeto de deseo, la reflexividad y el sujeto de palabra, la acción y el sujeto que se revela en actos

concretos; son fuerzas polisémicas y que no siguen un mismo sentido, que indican contradicciones que atraviesan al sujeto y que conviene analizar.

La sociología clínica, por su apertura a la palabra de los actores, por el abanico amplio y constantemente renovado de sus objetos y sus referencias, por su acogida de la intervención y de quienes trabajan *in situ,* ocupa un lugar singular en las ciencias sociales, aun en tiempos de crisis y en un mundo dominado por la racionalidad instrumental.

Entre muchos otros, y ya como referente destacado para Augusto Boal en su propuesta del "teatro del oprimido", recordemos a un autor que en el último tercio del siglo XX nutrió el movimiento de *recuperación del sujeto*: Paulo Freire dirige su mirada hacia la *concientización* liberadora, dirigida a los oprimidos -también a quienes ocupan posiciones de dominación- desde una pedagogía que permitiría al oprimido conquistarse... como sujeto de su propio destino histórico. A partir de ahí, y de esa visión del sujeto y su emancipación (Gaulejac & Yzaguirre, 2018), nos encontramos con bases comunes de una ciencia orientada al cambio: profundizar en el conocimiento, la conciencia de la situación, permite al sujeto *apropiarse* de ella como realidad histórica, lo que le posibilita, como primer paso, saber que es susceptible de ser transformada.

El teatro, de intervención sociológica, como instrumento de transformación social trata sobre la contradicción esencial que traspasa el análisis de cualquier relación social donde hacen acopio determinaciones estructurales, oportunidades electivas presentadas como nuevas estructuras sociales y aperturas en el proceso de construcción del conocimiento (Gaulejac, 2016) y/o la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos (Boal, 2004). El teatro como medio de transformación social, como sombra colectiva (Duvignaud, 1966) de una sociedad del espectáculo (Débord, 2004) cuyos problemas de representación se muestran en la vida cotidiana.

S. Moscovici, autor de inevitable referencia en la definición y análisis de conformación de 'representaciones sociales', destaca el papel central de la ideología en esa trayectoria constructiva: el significado -de lo que se ve, se percibe, se interpreta- no dependería tanto de una supuesta *claridad de la percepción* o de la *exactitud de las inferencias,* estaría más bien relacionado con referentes y asociaciones de compromisos anteriores. Por ello resulta importante una aproximación a los procedimientos de construcción de sistemas conceptuales en la sociedad; es esto lo que caracteriza y marca objetivos en la teoría de las representaciones sociales que nos interesa desplegar para nuestro objetivo de trabajo con 'teatro social'. Resulta importante, desde esta óptica, distinguir entre la capacidad de *aprender* y la de *representar*. La primera estaría asociada a un trabajo mental destinado a almacenar y ordenar los conocimientos recopilados por los sentidos, percibidos en el mundo exterior. La segunda hace referencia a las actividades por las que se reproducen de una modalidad a otra -las palabras por imágenes, los dibujos por ideas, las emociones por conceptos- los diferentes conocimientos...

El teatro INTERSOC, a diferencia de otras formas de teatro social, se sitúa en una perspectiva dialéctica, esencialmente sociológica, que aborda la dicotomía carácter-destino en la relación individuo-orden social, y añade al trabajo de comprensión de las

estructuras de dominación, una *visibilidad* de su posible transformación. La pregunta por el cambio social, por la agencia, por el origen de la trama… se incluye en el reto de reflexión teórica y de abordaje dramático. La importancia de la experiencia deriva en el conocimiento científico, el repetir lo original (Humen, 2003), como productor (producir cosas, producirse en cierta medida a sí mismo) y productor de la sociedad recordando la reflexión que nos aporta Hobbes en su -también en estos terrenos tan sugerente- obra el Leviatán (2005), donde la máscara no esconde, revela, produce identidad, una conciencia y una colectividad, el horror tras la máscara de la que habla Pizzorno (2008), de una obra que nunca se repite (Benjamin, 2015), manejada por el discurso del poder. Augusto Boal subraya que la 'liberación del pueblo' se produce por la conquista de los medios de producción (del teatro, lo social…), también por el dominio del propio cuerpo, el paso del objeto -ser cosificado- al ser sujeto, en definitiva de "deshacerse de las estructuras musculares" (Boal, 1989:25)

El reto de enfrentar la dialéctica carácter-destino, comprendiendo, como sugiere Sánchez Ferlosio inspirándose en Benjamin en su discurso de recepción del Premio Cervantes 2004: que todo acontecimiento de la propia vida puede ser representado, indistintamente, bajo dos lógicas antagónicas entre sí: la del orden del carácter o la del orden del destino. La violencia de tener que elegir en la presentación de sí posibilita nuestra inhabilitación (el yo que habla no dice lo que piensa sino que piensa lo que dice), ocultando el poder de la posición y la acción de nombrar bajo la verdad objetiva de la representación y la necesidad de participar de este tipo de relaciones de poder articuladas, y ocultadas, por la hermenéutica de la acción (vg las relaciones de valor como juicios acerca del merecimiento de la ganancia y de la pérdida de propiedad individual) (Sánchez Ferlosio, 2004)

Si nos situamos ya en el ámbito de las Organizaciones y la potencia de la propuesta es estos espacios, es necesario hacer mención a una sugerente y muy adecuada herramienta: el 'organidrama'. El *Organidrama*, propuesta específica de investigación-intervención proveniente de la 'sociología clínica', es un dispositivo -diferente de alguno de sus precursores como el 'psicodrama' o el 'teatro forum'- que, como apuntan Fernando Gastal de Castro y Patricia Guerrero (en texto editado para Seminario, varios autores 2013), tiene como función trabajar sobre los lazos que existen entre, por una parte, los conflictos vividos por diferentes actores de una Organización y, por otra parte, las lógicas organizacionales y estructurales de esos conflictos. Permite explorar la relación entre los conflictos psíquicos y los conflictos sociales, sobre todo en relación a conflictos vinculados a relaciones laborales… apuntamos por nuestra parte hoy: a situaciones de 'desempleo' y sus derivas.

El "juego dramático" del 'organidrama' facilita la articulación de lo psíquico y lo social porque tiene lugar en un espacio que no es ni interno ni externo a la organización; el hecho de interpretar una escena y trabajarla juntos sitúa a los participantes entre la realidad y el juego. Permite construir un espacio transicional [3] (Winnicott, 1971), que a la vez une y mantiene la separación entre las realidades interior y exterior. La puesta en escena, en tanto que 'área intermediaria de la experiencia' permite la exteriorización de sentimientos y afectos diversos, como la cólera, el miedo o el desamparo… (Que se explican) en contextos sociales.

Y aquí justificamos la idea de "transformación" que incluimos en nuestro título: lo que se busca en la práctica del Aula Laboratorio de Teatro Social UCM es, precisamente (tomando prestadas -más bien dialogando con- palabras de René Badache, uno de nuestros primeros maestros en ese espacio) la "emergencia de sujetos actores (y finalmente 'autores'), los cuales, incluso con pesados determinismos, se responsabilizan y se aceptan como portadores de proyecto" (Badache, 2013: 1-2)… en este sentido podemos subrayar nuestra posición de 'sujetos en proceso'.

En nuestra revisión de experiencias, propuestas y reflexiones teóricas para la preparación de este capítulo, la siguiente aportación: "…la obra de arte constituye una realidad distinta de la realidad psíquica y de la realidad efectiva, que involucra a ambas y a su vez se distingue de ellas"; proviene esta afirmación en realidad de un trabajo sobre Arte (en general, producción artística) y Psicoanálisis, pero toca también lo que hacemos en la práctica de 'teatro social' como creación artística que también es ("Arte y psicoanálisis. Motivos de la creación artística", en XIV Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Univ. de Buenos Aires, 2007).

"Un Seminario es un laboratorio común… puede producir maneras de tomar distancia respecto de nuestras tareas y posibilidades de volver a ellas de otro modo", nos apunta Michel de Certeau (Certeau, 2006). El objeto central de nuestro análisis y los espacios recorridos -en busca de procesos de construcción de categorías, de conformación de sentidos- nos ha obligado a abrir el abanico, el campo y las perspectivas analíticas, como primer requisito de partida. Esta apertura no es -sólo- una opción teórico-metodológica sino que se presenta, a lo largo de nuestro trabajo, en un proceso de aproximación-implicación, como una exigencia difícilmente soslayable si no optamos por 'congelar' la imagen en límites predefinidos.

Convocamos perspectivas y aportaciones múltiples: de la mirada estructural al apunte interaccionista, considerando advertencias constructivistas e invitando a hablar -por ejemplo- a analistas de la etiquetación, del cognitivismo o del psicoanálisis. Apelamos a la necesaria convergencia de orientaciones 'micro' y 'macro' en un objeto de estudio que agrupa a colectivos en la estructura social pero también actualiza en prácticas cotidianas procesos y conductas, que reproduce esquemas de poder, pero también -en obvia conexión- sistemas simbólicos de representación. Y que se muestra especialmente implicado en la explicación situacional, en la apuesta por una intervención en contexto.

3. DEL AULA LABORATORIO DE TEATRO SOCIAL AL TEATRO DE INTERVENCIÓN SOCIOLÓGICA

Evolucionando a través de la reflexividad tanto en su cuerpo teórico como en la práctica teatral a través de las aportaciones de la 'Sociología Clínica', el teatro de Intervención Sociológica (INTERSOC) -denominación que utilizamos por primera vez en una revista científica en el año 2020 (Kuric et. al., 2020a)- comenzó a instituirse en el año 2016 con la pretensión de implementar las aportaciones de seminarios y

formaciones en torno a la Sociología Clínica y el Teatro Social dentro de la docencia e investigación, principalmente, de disciplinas como la Sociología del Trabajo y Psicología Social, y posteriormente la Sociología del Consumo y la Economía Crítica, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica -reflexión analítica, aporte experiencial- entre sus estudiantes dentro y fuera del aula.

INTERSOC se esboza dentro del Aula Laboratorio de Teatro Social UCM, espacio creado para poder experimentar sobre metodologías y herramientas escénicas y donde confluyen sociólogos y sociólogas que trabajan dentro y fuera de la Universidad, y el proyecto INSOCTEA que dará cobertura institucional y académica al Aula Laboratorio y donde se hace partícipe a profesorado e investigadores de diferentes universidades para reforzar su entramado teórico. Esta perspectiva conforma una praxis que será el *leitmotiv* del trabajo colaborativo de las personas que forman parte del proyecto donde concurren estudiantes, profesorado, personal investigador y profesionales procedentes de la sociología y economía crítica principalmente. El objetivo de esta propuesta es el de dar vida a testimonios, explorar situaciones, deseos y dificultades, principalmente del alumnado, a través de diferentes herramientas que tratan de complementarse y van emergiendo en el proceso de cocreación de la obra y la puesta en reflexión con los otros, con lo que se da a llamar el espectactor en el teatro del oprimido -con frecuencia personas en posiciones muy similares a quienes 'actúan' en el escenario- y que de forma dialógica exponen las condiciones de trabajo -también de 'no empleo'- y vida de las personas, como sujetos determinados, en preparación para un mercado de trabajo también en determinación (Kuric et. al., 2020b).

El proyecto Inova-Docencia UCM INSOCTEA aunque joven ya tiene un camino recorrido: lleva en marcha cinco convocatorias y, actualmente, *INSOCTEA V. Metodologías avanzadas sobre investigación social del trabajo, género y cadenas globales para la docencia en sociología del trabajo y la economía crítica* (PID 316) busca la plural aportación, co-crear y avanzar en las asignaturas de trabajo, con perspectiva de género, a través de la reflexividad, la confrontación de saberes y el conocimiento situado de los modelos productivos actuales. Y, en ese camino recorrido, cuenta ya con algunos soportes propios; perfilamos características de los dos principales:

1. El 'Teatro Foro': desde 2016 el Aula Laboratorio de Teatro Social muestra y pone en práctica un conjunto de técnicas para el análisis y la intervención social basadas en la investigación y la dramatización del conflicto social, la participación -estudiantes y profesorado- y la implicación del público. Se manifiesta como una práctica que plantea, al tiempo, un conjunto de problemas de interés, de orden sociológico y epistemológico, acerca del teatro como instrumento de análisis y transformación social.
2. Como enlace con esa práctica, y en lógica con los problemas suscitados ("problemas" como 'cuestiones a tratar', preguntas abiertas, no necesariamente en referencia negativa): provocaciones, preguntas emergentes, planteamientos, debates… surge la propuesta de un trabajo específico en formato de seminario de contenido más 'teórico', que inicia sus encuentros de trabajo el año 2018. Se trata de compartir y debatir una serie de textos, producidos en muy diversos y

heterogéneos momentos socio-históricos, en relación al teatro -la representación, historias contadas escenificadas- y sus circunstancias.

El Aula-Laboratorio de Teatro Social, iniciativa creada por el Colectivo Comprensionistas (formado por profesionales de las Ciencias Sociales expertos en Teatro Social), aplica una metodología participativa donde interactúan estudiantes en un contexto de innovación educativa. El Aula- Laboratorio de Teatro Social UCM, es un espacio de encuentro y cocreación multidisciplinar entre alumnado y profesionales de las Ciencias Sociales donde se aborda la realidad social desde el intercambio colaborativo a través de herramientas procedentes del Teatro Social (Teatro Foro y Teatro Imagen) que en el aula facilitan la experimentación y la investigación a través de la acción participativa (IAP). La aplicación de la técnica del Teatro Social para abordar los fenómenos sociales se desarrolla no como un fin (como lo harían las artes escénicas) sino como un medio para la investigación social. Este Aula Laboratorio cuenta con el respaldo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, los departamentos de Sociología Aplicada y Psicología Social, así como el Seminario Permanente de Sociología Clínica de dicha Facultad. Así mismo, han sumado su apoyo el Colegio de Ciencias Políticas y Sociología y la Asociación Madrileña de Sociología (AMS). En dicho Aula- Laboratorio, se está empleando el Teatro Social como una técnica de intervención psicosocial para la transformación social y la resolución de conflictos. Comienza en ese contexto y con ese proceso el Teatro de Intervención Sociológica, INTERSOC.

En los cincos cursos académicos de 2016 a 2021**,** se han venido desarrollando 5 piezas de Teatro Foro con perspectiva sociológica y 3 monólogos de teatro biográfico INTERSOC sobre relatos de precariedad laboral y violencia de género de alumnado universitario UCM. En el curso 2020-2021 se desarrolló la *IV edición del proyecto de Innovación Docente INSOCTEA IV; "Teatro social y economía crítica. Jóvenes, trabajo y empleo en modelos productivos periféricos en crisis"*, centrado en jóvenes y la búsqueda de empleo, donde se han creado videocurrículums -obviamente de carácter voluntario y participativo, con gran aporte testimonial y carga expresiva- que denuncian la precariedad laboral y vital del alumnado de ciencias sociales.

Uno de los objetivos centrales de la actividad del Aula es dotarnos de una metodología mediata, dinámica e interactiva dentro de las ciencias sociales a través de la creación colectiva -representar es articular- de la realidad social que el alumnado conoce. Esto permite aplicar y testar esta innovadora metodología de aprendizaje a través de la cual el alumnado puede reflexionar y dialogar, de manera crítica y desde su experiencia subjetiva, sobre asuntos que están enmarcando y condicionando su vida cotidiana: trabajo, empleo, género...

Esta propuesta también aplica la *triangulación* en el uso de técnicas procedentes del Teatro Social, de la producción biográfica y de la Investigación Acción Participativa (IAP), configurando la Investigación de Teatro de Intervención Sociológica (INTERSOC) donde nos aproximarnos a la realidad social para comprenderla, representarla e intentar transformarla a través de la combinación de metodologías que -con distinto nivel de aplicación y reconocimiento- han venido siendo utilizadas no sólo en espacios académicos sino también en otros ámbitos de

análisis-intervención (por ejemplo, movimientos sociales, vecinales, políticos, donde la idea de *sociopráxis* tiende a ocupar un lugar privilegiado).

Como hemos ido mostrando, se trata de aplicar herramientas propias del Teatro Social con aportes teóricos de la Sociología Clínica (perspectiva socio-clínica con aportaciones francesas y españolas entre las que destacamos las de V. de Gaulejac y René Badache, José Ramón Torregrosa, F. de Yzaguirre, Á. de Lucas, Carlos A. Castillo Mendoza,) que facilitan la experimentación y la investigación a través de la acción participativa y el análisis de lo subjetivo.

El proyecto INSOCTEA como *Innovación metodológica del Teatro Social para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula* se configura como espacio de encuentro y creación multidisciplinar de las Ciencias Sociales, aborda la realidad social desde el intercambio colaborativo a través de herramientas procedentes del Teatro Social (Teatro Foro y Teatro Imagen) que en el aula facilitan la experimentación y la investigación a través de la acción participativa (IAP).

La aplicación de la técnica del Teatro Social con perspectiva sociológica, o Teatro de Intervención Sociológica, para abordar los fenómenos sociales se desarrolla no como un fin sino como un medio para la investigación social. Bajo este marco, el alumnado (u otros colectivos) que asiste como espectador, puede producir un diálogo que genera un rico material para el análisis, lo que la revela como una nueva técnica de investigación social, generadora de unos materiales susceptibles de ser analizados sociológicamente -reacciones e intervenciones del público *espectator* ante determinados conflictos sociales. Recogiendo cuestiones surgidas en las escenificaciones realizadas hasta el momento, se puede destacar la precariedad laboral, la violencia de género, la interseccionalidad, la diversidad o el consumismo.

A través de este objetivo general se trabaja, investiga, implementa y testa esta metodología de aprendizaje, donde el alumnado pueda reflexionar y dialogar de manera crítica sobre diferentes fenómenos sociales de forma mediata. La implicación y la 'puesta en práctica' facilitan la asimilación de conceptos, que tantas veces se invisibilizan en su presentación sólo enunciada, y que pueden ayudar en la tarea de búsqueda de un aprendizaje satisfactorio conceptual y metodológico de las disciplinas procedentes de las Ciencias Sociales; subrayamos aquí nuestro reconocimiento a las aportaciones procedentes de la 'Sociología Clínica' para facilitar la comprensión por medio de la conexión entre la experiencia *subjetiva* del alumnado y condicionantes estructurales menos 'visibles', más 'ocultos' -velados, requieren ciertas competencias de desvelamiento y/o revelación- en nuestro caso por medio de la praxis del teatro de intervención sociológica.

Entre las obras representadas, quienes coordinan el Aula-Laboratorio destacan las experiencias realizadas sobre la problemática de la violencia de género en la obra "A solas con Barba Azul" y sobre la precariedad laboral en los jóvenes el proyecto "Del becariado al precariado", con obras como "Varato-Contrato", "Precariedad Now" y -atravesada por problemas de acoso- "Máster vale callar".

El teatro foro INTERSOC, a diferencia de otras formas de teatro social [4], se sitúa en una perspectiva dialéctica, esencialmente sociológica, que aborda la dicotomía carácter-destino en la relación individuo-orden social, y añade al trabajo de comprensión de las estructuras de dominación propias del "teatro del oprimido"

(opresores-oprimidos), una *visibilidad* de su posible transformación. La pregunta por el cambio social, por la agencia, por el origen de la trama… -aquello que queda excluido de otras perspectivas de representación teatral- se incluyen en el reto de reflexión teórica y de abordaje dramático. El *teatro foro* propone al espectador, en una segunda representación de la obra, sustituir al actor, y convertirse en el "autor" de una nueva trama, con la posibilidad inaugural de repensar situaciones y proponer-crear nuevas intervenciones. Pero estas intervenciones chocan, a su vez, con la estructura social de determinaciones que permiten comprender y hacer verosímiles tanto las acciones del personaje al que sustituye como las del resto. Esta propuesta abre interrogantes epistemológicos susceptibles de ser trabajados teóricamente.

El aspecto comprensivo de la sociología, en la medida en que los actores y actrices están atravesados por la contradicción esencial que traspasa el análisis de cualquier relación social, explica la acción de acuerdo a las determinaciones estructurales que guían sus acciones, en tanto que personajes 'protagonistas' (actores) de una historia 'representada', pero también de acuerdo a las oportunidades electivas que les vengan propuestas por el 'público', las personas que están asistiendo a la representación pero abandonan su posición pasiva para asumir papel de autores de una nueva/distinta posibilidad de intervención (cambio de papel, posibles modificaciones en el guión, los diálogos, los marcos, las situaciones…)

Conocer los procesos de asimilación colectiva de algunos conceptos clave y metodologías de las ciencias sociales a través del proceso de aproximación que estamos presentando -Aula-Laboratorio de Teatro Social INTERSOC e INSOCTEA (Investigación Sociológica Teatral)- ha sido un objetivo fundamental, que se ha podido constatar y que permite nuevas aperturas y despliegues, tanto en su vertiente práctica como en la teórica, gracias a todos los 'agentes' implicados en estos proyectos.

La perspectiva metodológica de aproximación a una 'Sociología del Teatro' planteada en el Seminario es abordada desde varios planos:

- la propuesta de teatro participativo, realizada por el 'Colectivo Comprensionistas', que organiza encuentros de representación e intercambio (participación, debate, propuestas alternativas). Una reflexión de R. Badache creemos resumiría el intento:

> *Proponer la integración de un tal dispositivo en el marco de la formación ofrece a los participantes un espacio a la vez lúdico y de convivencia, de cultura y de comprensión… A través de una forma cultural participativa, aceptando las emociones, el trato, el conflicto, y poniendo los participantes en el centro de su trayectoria de formación* (Badache, 2013).

- el análisis del proceso de conformación de estos planteamientos teatrales, cuya complejidad se muestra ya desde la multiplicidad de denominaciones y matices propuestos: 'teatro social', 'teatro espontáneo', 'psicodrama', 'teatro del oprimido', 'teatro foro', 'teatro institucional', 'organidrama'. Es un recorrido de carácter más 'teórico', a partir de una serie de textos seleccionados (véase https://youtu.be/KZR8503msXs) que también en un largo recorrido temporal (desde Aristóteles a propuestas emergentes en la actualidad) indagan en la lógica de sus planteamientos y pretensiones -del teatro, con y sin apellidos- y analizan el papel y la función de agentes intervinientes.

4. CONCLUSIONES

El Proyecto INSOCTEA resume una propuesta colectiva que pretende indagar en la herramienta del Teatro Foro (como instrumento de investigación y transformación social) en el Aula-Laboratorio de Teatro Social UCM y que ha dado un Teatro de Intervención Sociológica (INTERSOC) donde el alumnado de ciencias sociales puede experimentar a través de sus motivaciones y necesidades sobre diferentes problemas sociales dentro de su contexto situado experiencial la reflexión crítica como ejercicio de análisis y contraste de ideas.

Avanzar en la reflexión teórica y la aplicación práctica de un proceso de investigación metodológica desarrollado en los cursos del 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-2020, 2020-2021 y, en el curso actual, 2021-2022 del Aula-Laboratorio de Teatro Social UCM, como espacio de encuentro y creación multidisciplinar entre estudiantes y profesionales de las Ciencias Sociales con formación en las artes escénicas, permite abordar la realidad social desde el intercambio conjunto y colaborativo a través de herramientas procedentes del Teatro Social, como son el Teatro Foro y el Teatro Imagen. Aplicar dichas herramientas en el aula facilita la experimentación y la investigación a través de la acción participativa. En este sentido y como se ha ido mostrando, el sistema de trabajo trata de desarrollar las bases empíricas y teóricas de las Ciencias Sociales, acercando la realidad social a las aulas con una perspectiva comprensiva. Es decir, transformando problemas sociales y personales en problemas sociológicos y, de vuelta, proponiendo alternativas de transformación. El método consiste en dar vida a testimonios (recogidos en relatos de vida y entrevistas en profundidad, bien por el alumnado o por otros investigadores) construyendo los personajes y la trama a partir de los perfiles sociológicos y las estructuras sociales que subyacen a esos fenómenos.

La aportación a la innovación docente, como se ha ido señalando en las memorias de las diferentes ediciones del proyecto y que se pueden consultar en el repositorio de la UCM, se ha ido desarrollando en tres dimensiones: metodológica, epistemológica y personal.

1. Emplear el Teatro Social en los procesos de investigación y aplicarlos en el aula, facilita la comprensión de los problemas sociales desde una perspectiva sociológica orientada a la acción.

2. El teatro social es un espacio privilegiado también para incitar una reflexión epistemológica fundamental en el ámbito de las ciencias humanas, imprescindible para todo académico o profesional del campo.

3. Pero además de ello, aporta una dimensión formativa vinculada al ámbito personal, pues trabaja con los relatos de vida y en el ámbito socio-cultural concreto del alumnado participante en el aula.

El objetivo central de estos proyectos es desarrollar un programa de innovación docente basado en la herramienta del Teatro-Foro. Una fórmula teatral de investigación, participación y transformación social desarrollada en otros países de

nuestro entorno en ámbitos educativos y laborales, con resultados muy positivos y que a través de este *proyecto de innovación* hemos armado.

INTERSOC pretende principalmente dar vida a testimonios, explorar situaciones, deseos y dificultades del estudiantado mediante herramientas diversas que se mueven entre el proceso de cocreación de la obra y la puesta en reflexión con los otros -muchas veces en posiciones estructurales próximas, *sus iguales*-, con lo que se da a llamar el *espectactor* en el teatro del oprimido, y que de forma dialógica expone las condiciones de trabajo y vida de un alumnado, determinado, en preparación para un mercado de trabajo también en determinación (Kuric, et al., 2020b).

La experiencia en estos años nos ha mostrado que esta técnica es, también, un buen instrumento para analizar las motivaciones del alumnado en el proceso de aprendizaje. En la medida en que uno de los problemas con los que se enfrenta el profesorado es la falta de motivación del alumnado ante las propuestas pedagógicas convencionales, se ha demostrado cómo el estudiante que participa en el teatro foro encuentra numerosos estímulos para trabajar en la propuesta escénica mediante el estudio y la discusión en profundidad de los problemas sociales planteados.

Aplicar el teatro social como un método de aprendizaje para representar la realidad social, también en el aula, permite representar realidades sociales que surgen de la investigación sociológica y antropológica clásica, pero que se reactualizan con las vivencias autorizadas del alumnado en sus diferentes ámbitos de socialización.

La sociología clínica, en ese sentido, como se ha ido viendo muestra cómo el Teatro Social abre una nueva vía de investigación para llegar a la objetividad analizando en qué medida la subjetividad interviene en el proceso de construcción de conocimiento. Parafraseando a Gaulejac (2016), INTERSOC pretende acercarse lo más posible a las vivencias de las personas cuestionando las fronteras entre psicología y sociología, exterioridad e interioridad, objetividad y subjetividad, realidad y representación, entre el individuo y la sociedad. Por ello, en el Aula Laboratorio se quiere contribuir a mejorar la experiencia del alumnado con el aprendizaje de las ciencias sociales mediante una actividad teatral que pueda servir, como decía Boal (2004), de instrumento de comprensión y búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos del estudiante de ciencias sociales de disciplinas críticas.

Al igual que en el apartado ‘resultados’ insistimos en la situación de ‘proyecto en proceso’ que no recomienda apuntar ‘conclusiones’… más bien se pueden nombrar algunos ‘apuntes de recorrido’ en lo trabajado en nuestras iniciales sesiones de trabajo. A modo de grandes pinceladas aproximativas:

· Reflexión-debate sobre algunas atribuciones vinculadas al teatro, desde la ‘catarsis’ aristotélica (papel del espectador y ‘delegación’ en el personaje) a, dando un salto en el tiempo, la idea de ‘concienciación’ planteada por Brech (misión de la obra, lugar del espectador, función de la representación) y la reflexión sobre la originalidad de la obra en el sentido de la construcción para ser reconocido.

· Vínculos con algunas reflexiones en torno a la fotografía: alguien detrás de cámara, que enfoca, enmarca; sentido de la representación-lo representado.

· ‘Poética de la liberación’ y lugar del ‘espectador’: ¿la actuación ‘libera’ al espectador?, el teatro ¿es acción y/o ensayo para la revolución? ¿Se puede representar todos los papeles? ¿Cuáles son las ‘reglas del juego’? no hay reglas sin trampa… y

cartón; planteamiento de un debate necesario en torno a realidad y ficción (estatuto de lo ficticio, estatuto de la mentira), experiencia y experimento (teatro: ¿experimento sobre experiencia?... y sus posibles perversiones), cosas y palabras, la imagen y la voz…

· Papel y función del actor. Posiciones (proximidad/distancia, mostración/ocultación). La pasión y su (auto) control, la pasión de controlar las pasiones como control de sí y control de las pasiones en la línea marcada por el desarrollo cognitivo de Piajet. La interpretación, la representación. Carácter y destino.

· La obra, su producción, su pretensión, sus condiciones de posibilidad. ¿Siempre original?, ¿siempre repetición? El teatro y la 'virtud' ('buenas' y 'malas' costumbres, la austeridad, la razón…). Diversión, necesidad, utilidad… la 'necesaria regulación'. Repensando algunos debates heredados de la Ilustración. Así, como de apropiación de los medios de producción que, por ejemplo, realiza el teatro de los oprimidos llevando a la acción o a un ensayo de recopilación.

El significante 'oportunidad' remite a 'ocasión' o 'conveniencia, de tiempo y de lugar', según nos dicta la Real Academia Española. R. Dahrendorf añade un importante matiz sociológico al vincular 'oportunidad' a las nociones de opción y ligadura. Las "oportunidades vitales", nos recuerda, constituyen oportunidades para el desarrollo del individuo, para la realización de sus capacidades, deseos y esperanzas y son proporcionadas por las condiciones sociales... Opciones y ligaduras son variables cuya combinación da cuenta de las oportunidades que se presentan a la persona en un contexto social dado. El margen de libre elección, de puerta abierta, de ocasión, asociado a 'oportunidad', está limitado por condicionantes menos amables.

Las trayectorias vitales se perfilan en forma de líneas quebradas, pero no siempre endebles; con altibajos, pero con vivencias de 'oportunidad' que pueden abrir vías integradoras en el presente y proyectos para el futuro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, M.A (2005). Propuesta indicadores del proceso enseñanza aprendizaje, *Relieve*, 63-82.

Badache, R. (2013). Le rosier arrosé, *Recherche, Formation et Intervention Psychosociologiques* (CIRFIP)

Benjamin, W. (2015). *El actor como productor*. Casimiro.

Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido*. Nueva Imagen.

_____ (2004). *Las técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución Copernicana al revés*. Ediciones Corregidor.

Castillo, C.A. (2001). Reconsideración de la sociología a la luz del psicoanálisis. Los aportes de Sàndor Ferenczi, en *Debates en Sociología*, 25-26. Pontificia Universidad Católica del Perú

Certeau, M. De (2006). "¿Qué es un seminario?", en Rico De Sotelo (coord.) *Relecturas de Michel de Certeau.*

Débord, G. (2004). *La Sociedad del Espectáculo*, Pre-Textos.

Díaz, M.J. y García, E (2020). IAP y metodologías participativas: nuevos enfoques para la investigación en ciencias sociales. *Tendencias Sociales*. 6. **(https://doi.org/10.5944/ts.6.2020)**.
Díaz, M.J. y Pastor, I (2018). "Del becariado al precariado. Análisis de la precariedad laboral del alumnado universitario a través de metodologías participativas" en *Investigación y prácticas sociológicas: Escenarios para la transformación social.* Editorial UNED.
_____ (2018). "Innovar en nuevas metodologías para el aprendizaje: el aula-laboratorio de teatro social" en *Una mirada desde la Sociología Actual: análisis y propuestas del contexto social*. Asociación Madrileña de Sociología.
Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro: ensayo sobre las sombras colectivas*. t1.
Gaulejac, V. (2016 [2008]). *Las fuentes de la vergüenza*. Madrid, Colección Sociología Clínica.
Gaulejac, V. de y Aubert, N. (1993 [1990]). *El coste de la excelencia*. Ed. Sapere Aude
_____ (1999). Historias de vida y sociología clínica. **(Http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-Historias-de-vida-y-sociologia-clinica.-1999.-pdf.pdf)**.
Hobbes, T (2005). *Leviatán o la materia, forma y poden de una república. Eclesiástica y civil.* Fondo de Cultura Económica
Hume, D., & Marey, M. (2003). *De la tragedia y otros ensayos sobre el gusto*. Editorial Biblos.
Kuric, S; Díaz, M.J.; López Calle, P. y Pastor, I. (2020). Precariedad laboral universitaria con perspectiva de género a través de la IAP. El teatro INTERSOC como herramienta participativa de análisis en el aula, *Tendencias Sociales*, 6, pp. 89-110. **(https://doi.org/10.5944/ts.6.2020)**.
Kuric, S.; Díaz, M.J.; López Calle P., Pastor, I. y Pastor, C. (2020). El teatro INTERSOC como metodología participativa para el análisis de la precariedad laboral en tiempos pandémicos. Propuesta del Aula Laboratorio de Teatro Social. UCM. Actas V Encuentro Intercongresual de Sociología del Trabajo.
Lillo, F. G. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación, Universitaria de Pregrado, *Revista de Psicología* - Universidad Viña del Mar, 2, (4), 109-142.
Tedeschi, E. (2013). Words for the other. ethnographies of diversity. *Italian Sociological Review*, 3(1), 13-26. **(https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/words-other-ethnographies-diversity/docview/1444874910/se-2?accountid=14514)**.
Pizzorno, A. (2008). *Sulla Maschera*, Il Moulino.
Sánchez Ferlosio, R (2004). *Carácter y destino,* Discurso del premio cervantes, 10 pp.
Sévigny, R. (1993). L'approche clinique dans les sciences humaines, *L'analyse clinique dans les sciences humaines,* 13-28.
Winnicott, D.W. (1997[1971]). *Realidad y Juego*. Gedisa.

[1] P. Fedida: adquiere la doble connotación de ‘desplazamiento’ y ‘pasaje’… En sus primeros escritos, Freud asimila la transferencia a un fenómeno de desplazamiento de afecto y de pasaje de una representación a otra. Pero el término “transferencia” encuentra su especificación psicoanalítica cuando designa una estructura de relación original entre el analizado y el analista, dentro de la cura… Laplanche y Pontalis proponen sin embargo comprenderlo como “el proceso mediante el cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos en el marco de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, en el marco de la relación analítica”

[2] P. Fedida: expresión que designa las reacciones transferenciales del analista, en cierta relación con la transferencia del paciente.

[3] ‘Aire transitionnelle’: aire intermédiaire d’expérience dont la non mise en place fait de l’absance de la mère un vide, une rupture dans la continuité de l’enfant, véritable agony… (Winnicott et le concept de transitionnalité, en red)

[4] El teatro social trabaja sobre el análisis y la representación de diferentes formas de dominación social (laboral, de género, de raza, etc.), muestra al “espectador” un conjunto de personajes inmersos en relaciones de poder estructurales. Es una herramienta de ‘comprensión’ de la acción social frente al individualismo metodológico que opera con modelos de culpabilización.

LA CLASE VIRTUAL EN LAS UNIVERSIDADES PERUANAS. DISEÑO, ESTRATEGIAS Y OPERATIVIDAD

Jesús Flores-Vivar
Doris Elida Fuster-Guillén
Jacqueline Oyarce-Cruz
Alonso Estrada-Cuzcano
Hugo David Calderón-Vilca
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del coronavirus Covid-19 ha generado un fuerte impacto en la vida de las personas, sociedades y países del mundo. El impacto económico, político, social, medioambiental es estudiado y analizado en diferentes frentes por los responsables de la salud y por los gobiernos que, con sus aciertos o no, vienen sorteando los vaivenes mortales que produce el virus.

En el ámbito económico, se ha evidenciado que la tecnología, con todo el poder que tiene para expandirse, con todas las oportunidades para ganar dinero que genera y para ser más productivos, también conlleva riesgo. El *Digital divide* (brecha digital) que ya advertía Nicholas Negroponte (1995), crece cada vez más al ponerse de manifiesto que las personas que no tienen acceso a la tecnología corren el riesgo de quedarse más y más atrás en su acceso al conocimiento y, por consiguiente, en lograr un mejor nivel de vida.

En el ámbito educativo, también, en todo el mundo, la pandemia ha trastocado el modelo tradicional de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, potenciando nuevas modalidades con base en lo digital, multimedia, virtual u online. En este contexto, las universidades del mundo, a fin de no perder años de avance académico, han dado un salto cualitativo en sus modelos docentes utilizando las diversas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), sector que no ha tenido los embates económicos de la pandemia que si han tenido la mayoría de sectores.

En el modelo virtual o digital, se han combinado estrategias y herramientas tecnológicas, estas últimas utilizadas de modo síncrono o asíncrono, las cuales, permiten generar feedback con el docente e interacción entre alumnos como si estuvieran físicamente presentes. Por tanto, en estos espacios virtuales, todos los estudiantes y profesores, en algún momento, estarán conectados con audio y video creándose un escenario en donde los alumnos en línea estarán viendo al profesor y a sus compañeros lo que permite generar una experiencia de aprendizaje superior a la capacitación tradicional. Si bien todas las asignaturas son ensayo (o prueba) y error, no lo es menos que los aciertos/errores de los últimos años nos han llevado de forma

progresiva a oscilar pendularmente entre un privilegio alternativo del contenido, buscando un difícil equilibrio que tiene dos denominadores mayúsculos: la enseñanza por/para proyectos y la evaluación participativa (Piscitelli, 2015: 3).

Zygmunt Bauman (2013: 14), sostiene que: La formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de dialogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio.

La pregunta es ¿Cómo hacer esto en época de pandemias y confinamientos que traen como consecuencias crisis económicas –macro y micro- a escala mundial y que los expertos indican que se agudizará en los próximos años?

Muchos planteamientos sobre el modelo educativo de la Educación Superior señalan como proceso didáctico clave el cambio del centro de atención del profesor al estudiante, de la docencia al aprendizaje, de la directividad docente a la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Sánchez y Gairin (2008:124), mencionan tres actitudes globales del profesor ante la docencia y el aprendizaje ligadas a su actuación práctica en el aula y a los procesos de indagación interdisciplinaria: director, mentor y guía. Y, sobre estas actitudes, como nuevos roles del profesorado urge, también, innovar.

La metodología utilizada en la elaboración del presente estudio se basa en la revisión de la bibliografía existente, en los informes de las entidades gubernamentales y en la realización de encuestas a estudiantes de universidades públicas peruanas. Como estudio de caso, se analizan las ventajas del aprendizaje de las competencias digitales basado en un modelo cooperativo en ambientes virtuales en universidades del Perú. Es un análisis sobre lo beneficioso del aprendizaje cooperativo bajo el prisma de la practicidad en la innovación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que genera una disrupción en la forma como los estudiantes adquieren nuevos conocimientos.

Este paper forma parte de los resultados parciales del Proyecto MultiTEC: *"Innovaciones tecno-edu-comunicacionales para la optimización de ciberaprendizajes y aportes a la investigación académica en entornos urbanos y rurales del Perú"*. Programa de Proyectos de Investigación Multidisciplinarios Covid-19 de Grupos de Investigación UNMSM.

2. PANORAMA MUNDIAL DE LA TECNOLOGÍA EN EL AULA ANTES DE LA PANDEMIA

En términos generales, la mitad de la población mundial usa Internet y menos de la mitad de los hogares tiene una computadora. Según el Instituto de Estadísticas de UNESCO (2020), "Estimaciones globales sugieren que 826 millones de estudiantes no tienen computadora en casa, 706 millones no tienen acceso a Internet en casa y 56 millones no tienen cobertura de redes móviles 3G/4G". En esta línea, según el *Our*

World in Data de 2020, el 46% de las personas a nivel mundial decía haber usado Internet en los tres últimos meses. En 2018, 57,8% de los hogares tenía conexión de Internet, 48,3% en los países en desarrollo y 17,8% en los Países Menos Desarrollados (PMD). En 2019, Internet estaba presente en el 53,6% en el mundo. El 86,6% de los usuarios estaba en los países desarrollados y un 19,1% en los PMD. El 58.0% de los usuarios a nivel mundial eran hombres y 48% mujeres.

En este contexto y, a la luz de los datos indicados, los retos de la "educación líquida" (Bauman, 2013) en tiempos de pandemia son constantes. Hasta hace poco, las aulas eran el lugar donde se adquiría conocimiento, se socializaba y tenía lugar el desarrollo académico. Hoy, aprender no está ligado al tiempo y el espacio por lo que las aulas (incluidas las virtuales) deberían servir para optimizar la relación humana.

Con este panorama, urge abordar nuevas pedagogías para el aprendizaje, empezando por cambiar las viejas prácticas en las que alguien imparte la lección mientras los alumnos tienen que estar completamente en silencio como si prestaran atención. Tenemos la oportunidad de analizar qué cosas funcionan en la clase y cuáles se pueden desarrollar fuera del aula. Hoy, el profesor en el aula, debe plantear cuestiones, hacer trabajar a los alumnos para que reflexionen y se interesen por las materias, trabajar en grupos, trabajar juntos y, después, mantener una conversación. Muchos de los elementos y características que competen a las comunidades virtuales profesionales o académicas, pueden aplicarse a las comunidades virtuales de enseñanza-aprendizaje, ya que éstas son consideradas también un caso específico de comunidades virtuales dado que el aula es una interacción entre profesor y alumnos/as que se da de forma virtual.

De la misma forma como en una clase tradicional están físicamente presentes profesor y alumno, donde se genera una "comunidad" (ya sea de forma temporal durante un curso), las clases en linea se convierten en comunidades virtuales de aprendizaje, conocidas también como Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), comunidades no limitadas por el espacio físico. En este contexto, el rol del profesor, como facilitador del conocimiento, debe subrayar la importancia de la colaboración en linea, con el objetivo de crear una "experiencia compartida" en lugar de "una experiencia que es compartida". Si nos referimos a un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o de LMS (*Learning Management System*) o VLE (*Virtual Learning Enviroment*), en sus acronimos en ingles, puede que a muchos no resulte familiar de que estamos hablando, pero, es probable que si hablamos de Moodle, Chamilo, Blackboard o Sakai la cosa cambia, ya que seguramente muchos han utilizado –o utilizan- alguna de estas herramientas.

Como tantas de las herramientas educativas que trabajamos en la actualidad, los EVA surgen de las necesidades en la creciente "Sociedad de la Información" a la que Manuel Castells (2005), hace referencia. De hecho, surge de la posibilidad de generar, transformar y transmitir informaciones con el enfoque puesto en los aspectos educativos. Aunque resulte obvio, un entorno virtual de clases (también llamadas "aulas virtuales") surge de la necesidad de imitar la realidad de forma virtual o digital, en este caso, un aula (o entorno de aprendizaje) y de posibilitar las relaciones entre

alumnos y docente. Y los EVA utilizados por docentes y estudiantes es lo que da forma a las comunidades de aprendizaje en linea.

3. DISEÑO, ESTRATEGIAS Y OPERATIVIDAD EN LA PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES VIRTUALES

Dejar que la gente aprenda a su ritmo o aprender más despacio no significa que el alumno/a tenga problemas cognitivos ya que lo que quiere es profundizar en su aprendizaje. Busca la oportunidad de cubrir sus necesidades formativas a su propio ritmo considerando que cada uno tiene unas necesidades y unas capacidades diferentes.

Otra enseñanza es que existen múltiples caminos para adquirir las capacidades que hoy se necesitan: hay alumnos que necesitarán asistir al aula, otros que podrán formarse online y otros cuyo aprendizaje se irá haciendo sobre el camino. *Salman Khan*, fundador de la Khan Academy, sostiene que "La pandemia va a acelerar algunos cambios y nos va a poner en un lugar mejor". De hecho, este profesor de matemáticas, ha trastocado el modelo educativo mundial, revolucionado las aulas e instituciones con un modelo que rompe la tradicional relación de espacio y tiempo y, más importante, coloca a los docentes y al alumnado en una nueva dimensión (Telos, 2020).

En este contexto, diversos investigadores en innovación educativa, coinciden en afirmar que la educación, considerada como un sistema social y dinámico, no escapa a los significativos cambios provocados por el uso creciente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), conocidas también como "Tecnologías disruptivas" o "Tecnologías emergentes" (Flores, 2016: 21). Esto implica abordar un plan de formación de los docentes para la integración progresiva y personalizada de las TIC, caracterizada por las redes telemáticas, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de computación, los nuevos escenarios y recursos educativos hipermediales y multimediales, alta interactividad y herramientas y recursos de comunicación que generan nuevos paradigmas de la educación tradicional y favorecen los procesos de inclusión, integración y contextualización.

Para Lima y Fernández (2017: 35), la virtualización de los procesos sustantivos en las universidades conlleva la transformación global de la institución educativa, donde se combinan la presencialidad y la virtualidad, se fomentan el aprendizaje abierto y la educación a distancia (EaD) como alternativas para el desarrollo de los procesos de formación caracterizados por una nueva concepción de los parámetros de espacio y tiempo y el uso de los espacios virtuales a donde acceden o asisten los alumnos.

De ahí que, investigadores de diferentes disciplinas del conocimiento vienen desarrollando nuevas líneas de investigación en la construcción del conocimiento, adaptando y creando estrategias pedagogicas (Cuadro 1.1) en nuevos de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Cuadro 1.1. Áreas en la construcción del conocimiento en plataformas virtuales

Área	Descripción
1. Estudios sobre la interacción y el dialogo	La interacción que se produce en un entorno colaborativo virtual es diferente que la producida en un entorno presencial, cara a cara. Aunque, se comparte un espacio común y se produce un encuentro con los otros, pero, las características específicas de este espacio (virtual) están condicionando las formas de relación e interacción.
2. Moderación de los espacios colaborativos.	El profesor, asume, además, el rol de facilitador, mediante la intervención en entornos virtuales para hacer frente al desarrollo y potencial de los nuevos entornos de aprendizaje. Apoyar el aprendizaje virtual por medio de conferencias, tanto en tiempo real (sincrónicas) como en tiempo diferido (asíncrona), requiere del moderador un amplio abanico de habilidades comparado con las tareas que se realizan en una situación de enseñanza presencial.
3. Mediación tecnológica.	Las aplicaciones diseñado para el trabajo colaborativo y la comunicación en línea van aumentando de forma considerable, pasando de los diseños centrados en la interacción personal a los centrados en la interacción grupal.
4. Construcción colaborativa del conocimiento.	Las investigaciones alrededor de este tema tienen por objeto el estudio de la forma en que puede lograr un modelo de enseñanza basado en la comprensión y contribución cooperativa del conocimiento.

Fuente: Resultados del estudio. Elaboración propia

3.1. Pedagogías y metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios superiores

Según la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Unesco, 2020), el compromiso del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) es el de garantizar "una educación inclusiva, equitativa y de calidad" y promover "el aprendizaje durante toda la vida para todos". En este contexto, la Educación Superior, para formar a sus egresados con las competencias, habilidades y conocimiento, en forma coherente con los distintos esfuerzos pedagógicos laborales que se ejecutan en los países,

debe utilizar mecanismos que permitan una mejor articulación de la formación recibida con el sector productivo. Para los expertos, dichos mecanismos se basan en el aprendizaje a lo largo de la vida y, sobre todo, en la validación de conocimientos previos, lo que conlleva a una fluidez entre la actividad formativa y laboral.

Para Miras (2000), el "conocimiento previo" es un principio de la pedagogía constructivista que, a partir de las teorías cognitivas, se plantea que el sujeto es capaz de construir sus propios conocimientos. Es decir, cuando el estudiante ingresa a la escuela o facultad ya cuenta con una serie de conocimientos, los cuales le permiten iniciar un nuevo proceso de aprendizaje y definen el proceso de enseñanza que desarrollará el docente, por lo que dicho proceso no parte de cero. Sin embargo, con la aplicación de este principio la interrogante que se plantea es: ¿Cómo se yuxtaponen los conocimientos previos de alumnos en la intervención docente? La respuesta viene precedida por el análisis de los conocimientos previos –o, incluso, de ideas espontaneas- de los alumnos y la intervención docente que se genera a partir de éstos. Ese marco, pone al docente en un nuevo rol que es el de facilitador. Un ejemplo de esto es cuando el docente aborda un tipo de conocimiento, por ejemplo, tecnológico, campo en el que los estudiantes ya tienen el conocimiento previo por la práctica en el uso de aplicaciones.

3.2. Los materiales en las plataformas de aprendizaje virtual (elearning)

En la planificación y desarrollo de la docencia y, fundamentalmente, cuando estamos diseñando el aprendizaje para Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) es necesario pensar en el desarrollo de la diversidad del alumnado que nos encontraremos en clase, incluso en sus posibilidades logísticas. En este sentido, resulta conveniente seguir unas pautas o consideraciones (Cuadro 1.2) que faciliten el acceso a todos los estudiantes a nuestras experiencias formativas desarrollando una verdadera docencia digital inclusiva y no una simple traslación de contenidos utilizados en el modelo de clases presenciales, que es lo que, lamentablemente, han hecho la mayoría de docentes de todos los niveles, al encontrarse con una carencia de conocimientos de cultura digital y de cómo desarrollar contenidos para Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Cuadro 1.2. Claves en el diseño de contenidos para Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)	
Secuencia	**Descripción**
1. Contenido de los textos	- Estructurar el contenido, incluyendo las ideas clave de manera destacada. - Utilizar las herramientas de la plataforma, tales como estilos, tablas, enlaces, etc. Su uso permite a los usuarios-lectores de pantalla navegar por la información con más facilidad. - Estructurar una guía-trayecto de actividades. - Uso de mapas conceptuales.
2. Utilización de vídeos	- En el uso de vídeos externos, es importante asegurarse que disponen de subtítulos y, sobre todo, de verificar la validez de la URL del video. - Si los videos son de autoría del profesor, se debe tener en cuenta a posibles estudiantes con discapacidad auditiva por lo que es muy importante que sean subtitulados o que al menos se ofrezca una transcripción del audio. - Aplicaciones gratuitas como *Ability Connect* o *Drive* (con la opción de dictado por voz) pueden ayudar en la transcripción del audio a texto.
3. Frente a la pantalla de la computadora (u ordenador)	- Tener una ubicación próxima a la pantalla, evitando acercar la cara a la pantalla. Una distancia optima es entre 30-35 cms. - Evitar girarse mientras se habla. - Dotar la grabación de una iluminación adecuada. - Tener siempre presente que al otro lado de la pantalla, hay estudiantes que están visualizando los movimientos del profesor.
4. Material de dispositivas	- Facilitar la presentación a los alumnos con diapositivas didácticas y multimedia. - Usar un buen contraste con el fondo y una tipografía con tamaño mínimo de 18 puntos.
5. Otros materiales adicionales	- Uso de tutoriales para la realización de documentos digitales, trabajos y prácticas. - Facilitar artículos, libros y capítulos en PDF, máxime si son documentos que tienen derechos de propiedad intelectual. - Enlaces a recursos en la web y a documentos docentes de mayor tamaño que podrán ser almacenados en Google Drive. - Uso de otros recursos y herramientas innovadoras para la docencia-aprendizaje virtual.

Fuente: Resultados del estudio. Cuadro de elaboración propia

3.3. Diseño de tareas en las plataformas virtuales

> La planificación de la docencia para su desarrollo en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) implica, un reto que trastoca los modelos tradicionales docentes. Esta planificación requiere no solo la introducción y uso de herramientas tecnológicas en la impartición o gestión de la docencia, sino, fundamentalmente, partir de unos diseños adaptados al contexto de cada curso o asignatura. En los tiempos actuales, somos espectadores y, en algunos casos, desarrolladores del proceso de implementación de distintas metodologías y métodos en enseñanza-aprendizaje. Por esto, los docentes de mentalidad innovadora deben estar al día, tanto de las tecnologías de las que podemos hacer uso en educación, como en las nuevas metodologías y técnicas que podemos emplear en nuestra acción educadora, ya que de esta innovación va a depender el éxito o el fracaso, en gran parte, de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parra, Sánchez y Segura, 2020: 173).

En este contexto, la tarea de diseñar un curso, asignatura o cualquier experiencia formativa en entornos virtuales requiere, además, un trabajo de reflexión que, en algunos casos, pasa por cuestionar las propias creencias y modelos docentes (cómo se ha venido haciendo) sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El modelo disruptivo de la enseñanza–aprendizaje, con énfasis en *Blended Learning* (enseñanza híbrida) debe tener en cuenta que el proceso de diseño de un curso o de una asignatura, en un principio, no es tarea fácil ya que dependiendo de distintos enfoques experienciales o investigativos, se pueden desarrollar distintos modelos para sistematizar esta práctica.

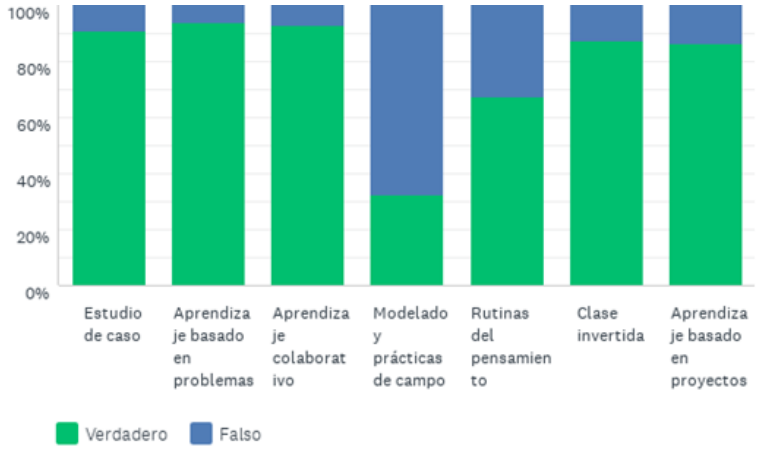
4. ESTUDIO DE CASO: RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS DEL MODELO EDUCATIVO DE LAS UNIVERSIDADES PERUANAS

Como indicamos en apartados anteriores, la pandemia de la Covid-19, ha fagocitado la investigación en modelos innovadores por parte de grupos de investigación de centros y universidades del mundo. En esete contexto, el proyecto MultiTEC (Innovaciones tecno-edu-comunicacionales para la optimización de ciberaprendizajes y aportes a la investigación académica en entornos urbanos y rurales del Perú) investigación de carácter multidisciplinar de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, busca establecer un diagnóstico de la situación actual en la educación universitaria para, en una segunda fase, realizar una propuesta del modelo docente post-pandémico. En base a este objetivo, investigadores de diversas disciplinas han venido trabajando en el diseño de estrategias innovadoras que puedan servir de guía

para la universidad peruana, en general y, para la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en particular.

Algunos resultados parciales del proyecto, se focalizan en la adaptación de estrategias pedagógicas a los modelos de enfoque virtual (Fig. 1.1), como resultado de la encuesta realizada a 600 estudiantes pertenecientes a diversas universidades publicas peruanas.

Figura. 1.1. Estrategias adaptadas a los Entornos Virtuales de Aprendizaje



Fuente: Resultados del estudio

De las estrategias docentes o modelos pedagógicos innovadores que se adaptan a las clases virtuales (para la enseñanza No presencial), las respuesta obtenidas como verdaderas en la adaptación alcanzan: para el Estudio de caso (90 %); para el Aprendizaje Basado en Problemas (+ de 95 %); para el Aprendizaje Colaborativo (+ 90%) y para la Clase Invertida y Aprendizaje Basado en Proyectos (ambas con el 88%) lo que se traduce en un resultado casi homogéneo en todas las estrategias, a excepción del Modelado y Prácticas de Campo (que alcanza un 35%) y Rutinas del Pensamiento (78%). De este ítem, se deduce que el colectivo docente valora positivamente (verdadero) los modelos con metodologías innovadoras que se adaptan perfectamente al ámbito virtual. El hecho de que tanto el Modelado como las Rutinas de Pensamiento tengan una valoración menor (sindicado como Falso en la adaptación a las clase virtuales) es posible que se deba al desconocimiento de ambos métodos.

En este contexto, ¿Cómo integrar las estrategias del Modelado y prácticas de campo junto a las Rutinas del pensamiento que permita invertir el pensamiento negativo de estas? La propuesta de mejora que permita revertir el resultado de esos dos Ítems (Falso o negativo) pasa por hacer ver al docente, mediante cursos y a través de ejemplos prácticos como estos modelos si funcionan. Por un lado, para el modelado y prácticas de trabajo de campo, se propone una inmersión, por ejemplo, en una organización que permita experimentar el valor sobre las prácticas del trabajo de

campo; y por otro, para las rutinas de pensamiento, utilizando las diversas opciones tecnológicas. Por ejemplo, creando canales interactivos a través de Instagram, Facebook, WhatsApp o Telegram. Con estas aplicaciones es posible generar esa interacción que requiere la rutina de pensamiento. Por lo tanto, incorporando estas acciones y tecnologías en el corpus de conocimiento de los docentes, se podría contrarrestar esa percepción negativa (lo falso) de estas estrategias (Fig. 1.2).

Figura. 1.2. Estrategias adaptadas en el desarrollo de clases virtuales

	VERDADERO	FALSO	TOTAL
Estudio de caso	91.15% 103	8.85% 10	113
Aprendizaje basado en problemas	93.81% 106	6.19% 7	113
Aprendizaje colaborativo	92.92% 105	7.08% 8	113
Modelado y prácticas de campo	32.74% 37	67.26% 76	113
Rutinas del pensamiento	67.26% 76	32.74% 37	113
Clase invertida	87.61% 99	12.39% 14	113
Aprendizaje basado en proyectos	86.73% 98	13.27% 15	113

Fuente: Resultados del estudio

En este contexto, para integrar las estrategias del Modelado y prácticas de campo junto a las Rutinas del pensamiento que permita revertir el pensamiento negativo de estas, hay que tener en cuenta, en cuanto al Modelado y Prácticas de trabajo de campo, destacar que es una estrategia que tiene una concepción más experimental y es llevado a cabo con la colaboración de una organización en el seno de un equipo de trabajo (como unidad orgánica de aprendizaje). Indicar, así mismo, que es una alternativa al método tradicional de enseñanzas prácticas y permitir el acercamiento de la realidad, por ejemplo, empresarial, al aula, así como, de fomentar activamente el uso de habilidades transversales.

4. CONCLUSIONES

El futuro después de la Covid 19 es un dilema. La Covid-19 nos está dejando al descubierto las desigualdades que existen en todas las sociedades por lo que el primer reto es hacer que desaparezcan. En los próximos años la vida será muy difícil ya que la brecha digital se ensanchará poniendo a un lado, los que acceden al conocimiento y en el otro lado, los que no. Pero, debemos ser optimistas. La parte positiva es que la

pandemia va a acelerar algunos cambios, como el salto tecnologico que se viene implantando en muchos paises y nos va a poner en un lugar mejor.

Los docentes tenderán a familiarizarse cada vez más con las tecnologías y va a ser más fácil para ellos implementarla en su docencia. De ahí que la adopción y enseñanza-aprendizaje de las tecnologías digitales debe hacerse de forma transversal y constante en la Era, que podemos definir como, post-Pandémica, puesto que la gente se está haciendo preguntas acerca del futuro y de la tecnología: de qué forma podemos utilizarla y cuáles son las más adecuadas para conseguir los objetivos. Como consecuencia de ello, podríamos estar asistiendo a un momento en el que emergen nuevos modelos y metodologías que fomentan las competencias y las capacidades.

En breve, nos encontraremos con un futuro post-pandemia. Aunque cada vez más, los expertos y analistas opinan que vendrán otras pandemias por lo que la nueva escuela y la nueva educación será un sistema hibrido (*Blended Learning*), es decir, uno que combina educación presencial con la educación a distancia o virtual (en línea).

De hecho, este modelo hibrido fue una de las "Nuevas directrices para la reapertura segura de las escuelas" (Unesco, 2020). Pero, los sistemas escolares de los diferentes niveles aún no están preparados para la educación virtual ni en términos de equipamiento ni en términos curriculares, pedagógicos y de capacitación docente.

A todo esto hay que sumar que la crisis económica que acarrea la pandemia se instalará en muchos países, sobre todo, en los PMD, y no habrá recursos suficientes para tratar de universalizar los recursos digitales. Todo lo cual implica reestructurar la educación superior con modelos realmente innovadores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, Paidos.

Castells, M. (2005) *La era de la información (vol.1): Economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Madrid, Alianza Editorial.

Chamorro, M. C. y Sánchez, P. (2005) (Coords.) *Iniciación a la docencia universitaria.* Madrid, ICE-UCM.

Dominici, P. (2017) L'ipercomplessità, l'educazione e la condizione dei saperi nella Società Interconnessa/iperconnessa, in «Il Nodo. Per una pedagogia della Persona», Anno XXI, n°47, Falco Editore, Cosenza, pp.81-104.

Flores, Jesús (2016) "¿Que enseñar y cómo enseñar? Perspectivas en la evolución de las Facultades de Comunicación para la enseñanza del Ciberperiodismo". *Revista Comunicação & Sociedade*. Vol. 38 Nº 3 Pag 5-33. U. Metodista. Sao Paulo, Brasil.

Lima, S. y Fernández, F. A. (2017) "La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas". *Revista Atenas*, Vol. 3, Nº. 39, pp: 31-47. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.

Miras, M. (2000). "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos", En: *El Constructivismo en el Aula*, 12ª Ed. España: GRAÓ.

Negroponte, N. (1995) *El Mundo Digital*. Barcelona, Ediciones B. ISBN-13: 978-8440659255

Parra, M. E; Sánchez, M. y Segura A. (2020) "Aprendizaje a través de metodologías activas: gamificación, escape room, flipped Learning para la atención a la diversidad". En *Investigación y Experiencias de Innovación Pedagógica inclusiva en una Sociedad Intercultural y en Red*, Madrid, Dykinson.
Piscitelli, A. (2015). "La educación nunca empieza, siempre continua" En: *Esto No Es Una Clase* (Coords. Acaso, M. y Manzanera, P.). Madrid, Ariel, Fundación Telefónica.
Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder I. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid, Ariel, Fundación Telefónica.
Revista Telos (2020). Entrevista a *Salman Kahn*. Nº 114. Madrid, Fundación Telefónica.
Sánchez, P. y Gairin, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, ICE -UCM.
Unesco (2020) *Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa
Universia (2018) "3 programas para pasar lista de manera automática". Disponible en: **https://www.universia.net/es/actualidad/actualidad.orientacion-academica.3-programas-pasar-lista-manera-automatica-1162404.html**

EVOLUCIÓN Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Omar David Jiménez Ojeda
Laura Eloyna Moreno Nango
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior en Chiapas ofrece una vasta historia a partir de un binomio indisoluble ya que no podría entenderse la educación superior sin su necesaria referencia a sus primeras expresiones, dentro de las cuales la enseñanza del derecho ocupó un lugar preponderante. Desde sus orígenes para la región latinoamericana, resulta relevante la enseñanza de la ciencia del derecho ya que sus propias particularidades –evolución histórica, composición étnica, ubicación y características geográficas-- generan una realidad social donde los problemas, si bien compartidos, adquieren un matiz distinto en cada país y región. Así cuestiones como la incorporación de los usos y costumbres al proceso de reforma al sistema de justicia, el fortalecimiento de los derechos de los niños y de las mujeres o la protección jurídica de la biodiversidad, por citar solo algunos que adquieren mayor relevancia.

Los países latinoamericanos viven una etapa de transformación dentro de sus sistemas jurídicos. Frente a la crisis de seguridad, las carencias económicas y la necesidad de adecuarse a un sistema globalizado en los últimos 20 años se han implementado un conjunto de reformas y modificaciones a los órganos, los procedimientos, las prácticas y las normas que integran el sistema jurídico mexicano. Resulta importante entender la función que estas reformas cumplirán en la definición del futuro del sistema jurídico mexicano y por tanto, la enseñanza del derecho se vuelve un factor de primerísima relevancia siendo inaplazable asumir este cambio de paradigma, más aún en la era post COVID-19.

El siglo XXI se caracteriza por ser la era de la sociedad del conocimiento, una sociedad cada vez más demandante de información y ahí es donde las universidades y en particular la enseñanza del derecho jugará un papel relevante en la formación de una cultura de la legalidad y de paz, además de la construcción de ciudadanía.

2. LA CÁTEDRA DE DERECHO EN LAS HISTÓRICAS UNIVERSIDADES EN CHIAPAS

En el periodo colonial, 1679 es el año que se registra como el del inicio de la educación superior en lo que hoy es Chiapas, fue cuando se creó la primera Institución de este nivel en la entidad, el Colegio Seminario de Nuestra Señora de la Concepción, que dependió directamente del Arzobispado de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca, España; --Alma Mater de todas las Universidades de primera generación que se asentarían en las Américas--, estableciéndose en Ciudad Real, hoy San Cristóbal de las Casas. En aquel entonces las cátedras que se impartían fueron: Teología, Derecho Canónico, Derecho Civil y Farmacia, tratando de replicar la enseñanza salmantina de sus escuelas mayores.

En ese escenario conviene ubicar en lo que hoy son los territorios de México, América Central y el Caribe los escenarios en donde se iniciaron las cátedras a través de los seminarios conciliares, para permitirnos conocer cuáles fueron los diez primeros que se fundaron entre los años de 1597 a 1696 (Vergara 2004). Lo anterior nos arroja el dato que en casi 100 años se dio una expansión de estos seminarios en las Américas superior a los que se desarrolló en la península Ibérica.

Tabla 1. Seminarios conciliares en la región de México, América Central y el Caribe

No.	Año	Titular	Ciudad	Fundador
1	1597	N. Sra. de la Asunción	Santiago de Guatemala	Gómez Fernández
2	1602	Sto. Domingo	Isla de Santo Domingo	Agustín Dávila padilla
3	1612	San Agustín	Panamá	Agustín de Carvajal
4	1643	S. Pedro, Juan y Pablo	Puebla	Juan Palafox y Mendoza
5	1673	Santa Cruz	Antequera (Oaxaca)	Tomás de Monterroso
6	1678	N. Sra. de la Concepción	Chiapas (México)	Marco Bravo de la Serna
7	1678	San Ramón Nonnato	León, Nicaragua	Andrés de Navas y Quevedo
8	1682	San Agustín	Comayagua, Honduras	Alonso de Vargas
9	1689	S. Ambrosio y S. Carlos	La Habana, Cuba	Diego Hurtado de Compostela
10	1696	San José	Guadalajara, México	Felipe Galíndez y Chevez

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la obra de Vergara J. (2004).

José Diego de Lara, primer Gobernador del Estado de Chiapas emitió el decreto No. 59 de fecha 8 de Febrero de 1826, fundando en Ciudad Real, la Universidad

Nacional del Estado Libre y Soberano de Chiapas, inicialmente con las carreras de: Abogacía y Medicina, Ingeniería se ofertaría poco después. Con el Presidente Valentín Gómez Farías en el año de 1854 esta será disuelta para dar paso a la Universidad Literaria y Pontificia del Estado.

La Universidad Chiapaneca en 1890 imparte 13 carreras: Abogado, Notario y Escribano, Médico y Cirujano, Químico Farmacéutico, Ingeniero Topógrafo, Ingeniero Geógrafo e Hidrógrafo, Ingeniero Ensayador y Apartador de Metales, Ingeniero de Minas, Ingeniero Mecánico, Ingeniero Civil, Ingeniero Arquitecto, Obstetricia y Comercio. La amplia oferta académica para aquel entonces generó el interés de estudiantes no solo chiapanecos, si no del sureste mexicano, pues la única opción regional, pero con sede en Guatemala era la Universidad de San Carlos, con ello, la Universidad Chiapaneca figuró y atrajo la mirada hacia sus programas.

A pesar del dinamismo comentado en el período convulsivo que se vivió en esa época la Universidad no estuvo exenta de los conflictos que marcaron un nuevo orden político. Con ello se dio pie a una serie de cambios, entre los que destacan por su importancia:

1.- El traslado de la sede de los poderes a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y en consecuencia su designación como capital del Estado.
2.- El cierre una vez más de la Universidad.

De 1892 a 1915 prácticamente la Universidad no funcionó, los esfuerzos realizados palidecieron ante las condiciones adversas que se traducían en ingobernabilidad e inestabilidad. La Universidad fue reabierta en 1921 por el Gobernador Tiburcio Fernández Ruíz, pero solo se impartiendo la carrera de Abogacía y con ella la Universidad mantuvo su funcionamiento, aunque de manera irregular.

Posteriormente, la educación superior logró cierta estabilidad, en 1945 con la Escuela de Jurisprudencia en San Cristóbal de las Casas, y la fundación, en ese mismo año del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), significándose por décadas estas dos instituciones como las únicas opciones de enseñanza superior en el Estado. Sería hasta 1965 cuando se crean, en Tuxtla Gutiérrez, la Escuela de Ingeniería Civil y la Escuela Superior de Administración.

El lapso más significativo en el desarrollo contemporáneo de la educación superior en el Estado de Chiapas y de sus luces, fue la década de los setenta, ya que en 1972 se creó el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG) y en 1975, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la cual consideró a la carrera de Derecho entre las cinco carreras iniciales (López Cuevas, 2018).

3. LA TRADICIONAL ENSEÑANZA DEL DERECHO

Hemos dejado claro que la formación de juristas acompañó la historia de la educación superior en Chiapas, sin embargo, la enseñanza del derecho siempre a sido con un perfil gremial, es decir, se aprende perteneciendo o relacionándose con la comunidad de juristas en activo y desde ahí el sesgo genera que no se tenga la

oportunidad de formar profesionales con bases sólidas en metodología de la investigación jurídica. Lo anterior no es un tema menor ya que en buena medida, la causa de una práctica judicial, notarial, docente y de foro, se caracteriza por un sesgo histórico que impide su actualización y propicia la ausencia de un ejercicio crítico y reflexivo de las instituciones del Derecho. Estos aspectos, una vez traducidos a la realidad social, trastornan el correcto y veraz sentido de lo jurídico en todas las áreas de conocimiento de esta ciencia, afectando así tanto al alumno como a la sociedad entera.

Acertadamente Juan Fernández Carrasquilla (1999) dijo que "el derecho es un fenómeno histórico-cultural abierto al devenir", si esto es cierto, entonces su enseñanza evidentemente también está sujeta a transformaciones a partir del reconocimiento que como sociedades hacemos de aspirar a mejores maneras de hacer justicia. En nuestro desarrollo académico en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNACH, desde donde participamos en procesos de implementación y de capacitación en las reformas estructurales, advertimos la brecha que prevalece en la enseñanza del derecho, pues las nuevas modalidades y temas trascendentales aún no se incorporan a los planes y programas de estudio con la rapidez que sería deseable.

En México la Licenciatura en Derecho es una de las ofertas académicas más demandadas en la Universidades, estimaciones recientes indican que anualmente egresan 42,000 nuevos profesionistas del derecho. Lo que nos dice que del 2013 al 2020 egresaron aproximadamente 320,000 profesionistas y muy probablemente en su mayoría se les cancela cualquier posibilidad desde la Universidad de desarrollar competencias, estas deberán adquirirlas ingresando a diplomados o cursos básicos ofertados por otras instancias. Hasta el año 2020 en México la matrícula total de estudiantes de derecho alcanzó los 375,544 alumnos según el anuario estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y de ellos, 9,274 estudian en Chiapas en al menos 69 escuelas (ANUIES, 2020).

Las carencias de los estudiantes al egresar responden entre otras cuestiones a las aportaciones que desempeñamos los docentes. Contar con docentes reconocidos no siempre fue asequible para las Universidades, comúnmente los profesores competentes alternaban su práctica académica con el servicio público en el área de procuración de justicia. Muchos en nuestro paso por la Universidad nos beneficiamos acudiendo como meritorios o asistentes a esas oficinas y ahí tuvimos el primer contacto con el sistema de justicia, evidentemente la realidad distaba mucho de las cátedras impartidas dentro de las aulas.

La cátedra del derecho en su mayoría se brinda bajo el método magistral en donde el Profesor asume la conducción eminentemente teórica de la misma que evidencia una comodidad o confort para sí mismo con la innegable complacencia del alumno y su nula participación a partir de un conformismo, la clase magistral era pues la mera repetición de lo que otros han escrito, visitaba lugares comunes, no generaba una reflexión crítica. Ante ello, "es necesario revisar la metodología de este tipo de enseñanza del derecho, que no sea únicamente informativa, sino que forme realmente abogados" (López Olvera, 2007).

Previo a la pandemia del COVID -19 aún era común el poco apoyo en materiales pedagógicos que faciliten al alumno la comprensión del tema para su aplicación práctica. Las clases presenciales transcurrían en la mayor parte de las escuelas bajo un

modelo que no incorporaba prácticas o simulaciones, salvo excepcionales casos de escuelas que pueden contar con infraestructura para ello. Las lecturas de textos aunada a la aplicación de una evaluación para aprobar el semestre bajo el método tradicional escrito, dejaba al alumno sin adquirir una visión panorámica del derecho y con ello su falta de práctica lo sitúa en desventaja al egresar con mínimas competencias en la materia y peor aún, lo aleja de la sociedad a la que servirá al egresar. Aquí estamos de acuerdo con Jorge Witker (s.f.), cuando afirma que "se enseña al estudiante únicamente con contenidos informativos con un enfoque limitado y pragmático". En el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos advertir que también los factores de exceso de estudiantes en las aulas, así como la falta de interés de los alumnos en su propia formación generan una tormenta perfecta que inhibe el desarrollo del alumno.

4. EL CAMBIO DE PARADIGMA

Uno de los problemas a los que se enfrenta el Derecho es a su enseñanza-aprendizaje. Lo anterior parecería un contrasentido si recordamos que desde el origen de las Universidades -Bolonia-París-Salamanca-, la enseñanza del derecho ha sido una constante. Podemos decir que a novecientos años de experiencia aún nos enfrenta a retos y no es de sorprender que en la ejecución u operación del Derecho también los encontremos. Lo anterior podría aceptarse si partimos que siempre estamos en el inacabado proceso del desarrollo, -al cual el Derecho no escapa- pero no podemos ignorar que existen factores o agentes que inciden en su proceso. El desarrollo se ha convertido en un paradigma y la enseñanza del derecho no es ajena en tanto nuevos temas, la última década ha sacudido al sistema jurídico mexicano con reformas estructurales en el marco jurídico. Temas como la convencionalidad, el control de la legalidad, el debido proceso y el combate a la corrupción son de reciente incorporación, aunado a la enseñanza con perspectiva de género se impulsan y este cambio en la cultura y tradición jurídica mexicana no admite pausas.

Esta debe ser abordada en dos modalidades desde la práctica docente y la reestructuración de los programas educativos, la primera requiere una constante actualización por parte del docente con la finalidad de transmitir sustentos y argumentos vigentes, mientras que la segunda demanda que los planes de estudios vayan en sintonía con las constantes reformas legales.

Lo anterior debido a que una reforma supone un cambio en las instituciones jurídicas mexicanas, que en este caso impactará en el sistema de enseñanza del derecho, el cambio del modelo académico se debe reflejar en su método de enseñanza. Si el paradigma cambió, los supuestos básicos lo hicieron con él. "Frente a una sociedad que es por definición dinámica (y el fenómeno jurídico como parte de ella), la formación del futuro profesional del derecho debe ser también dinámica" (González, 2012).

Hoy, las facultades de derecho deben formar profesionales con habilidades y capacidades manifiestas, será evidente aquel egresado que se aventure a improvisar, pues no existe un camino trazado y la participación de los alumnos en clase demandará

de los docentes el compromiso de convertirse en guía de los alumnos. Fix-Zamudio (1995) afirma que:

> *El gran obstáculo a la modernización de la enseñanza del Derecho en Latinoamérica radica en la preparación y en la selección de los profesores y de los alumnos…a fin de que los primeros estén en posibilidad de impartir, y los segundos de recibir, los conocimientos jurídicos que requiere la formación de profesionistas capacitados para colaborar y encauzar las transformaciones sociales que necesitan con tanta urgencia nuestros países.*

Sin duda puede y debe haber más experiencias que impulsen el adecuado progreso en la enseñanza del derecho y de ellas habrá que nutrirnos en este cambio de paradigma pues los jóvenes universitarios merecen un mejor destino, pues llegará el día en que la exigencia para ejercer esta noble profesión exija además del título de Licenciado en Derecho, una acreditación por la barra o colegio de abogados. No basta con que egresen profesionistas, la meta es que se integren al mercado laboral ejerciendo con dignidad la profesión a la que dedicaron en promedio 5 años de formación.

> *Claramente, la universidad no puede dedicarse a formar solamente pensadores y críticos, dejando de lado el destino laboral de sus egresados; es evidente que la exigencia social es que los estudiantes encuentren un trabajo al salir de aquélla; pero la falta de sintonía que se crea entre los objetivos ideales declarados (la formación de juristas integrales, críticos, comprometidos, algo que sin duda requiere tiempo, y una sólida formación teórica); y las exigencias del mercado laboral (que exige, no juristas integrales, sino técnicos jurídicos, cada vez más especializados), que responde a intereses económicos diversos, y pugna por la conservación del statu quo desigual que se vive, lleva a que la enseñanza universitaria del derecho siga un tanto atascada en la inercia de las prácticas tradicionales, por la incomprensión respecto al panorama social contemporáneo, y la falta de claridad sobre los caminos hacia los que deben dirigirse los esfuerzos de cambio (López Betancourt y Fonseca Luján, 2015).*

5. EL ENTORNO INSTITUCIONAL Y SUS DESAFÍOS EN LA ERA POST COVID-19

La pandemia del COVID-19 cimbró las estructuras de la sociedad y de los Estados nación. La educación en todos sus niveles no escapó y quizás en este sector como en el de la salud se muestran más notoriamente las carencias de los Estados, ello acentúa aún más las diferencias entre las naciones desarrolladas y las naciones emergentes. Ante esto es importante destacar que de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (2020):

> *La educación no solo es un derecho humano fundamental, sino que es un derecho habilitante con repercusiones directas en ele ejercicio de todos lo demás derechos humanos. Es un bien común global y un impulsor destacado para avanzar en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible en su condición de piedra angular de sociedades pacíficas justas, igualitarias e inclusivas. Cuando se derrumban los sistemas educativos no se pueden mantener sociedades prósperas y productivas ni la paz.*

Es por ello, que los Gobiernos deben de implementar estrategias efectivas que permitan que la educación sea asequible y segura en todos sus niveles. Quizás de forma especial en el nivel superior exige un cambio de paradigma, es común tener en cuenta las clases síncronas, hibridas y quizás en menor grado las presenciales, lo que implica un reto y el nivel de exigencia pondrá a prueba las capacidades de adaptación de las instituciones.

Las instituciones que ofertan la licenciatura en derecho a distancia en el último año experimentan un aumento de su matrícula escolar, por el contrario, las escuelas con perfil de clases presenciales enfrentarán una merma de su población estudiantil en la era post pandemia, lo anterior obedece a las condiciones que permite no exponerse en aulas comúnmente reducidas y con grupos amplios de personas.

Las escuelas que ofertan los programas educativos de derecho se sobrepondrán a esta adversidad en la medida en que al menos puedan administrar el cambio en cuatro aspectos:

1. Aplicación estricta de protocolos de salud
2. Inversión en adquisición y mejora de herramientas tecnológicas
3. Adecuación de su programa de estudios en el nuevo paradigma de la educación
4. Incentivar a su plantilla docente a aceptar el cambio

Los alumnos por su parte deberán cursar las universidades sabedoras que el mundo cambió, el derecho lo hará también y su enseñanza acumulará más cambios en los próximos diez años que los que tuve en los últimos cien.

> *Educación y Derecho como fenómenos sociales complejos al unirse en una realidad cuya existencia hay que determinar, delimitar y probar ontológica y epistemológicamente exige un ejercicio académico e intelectual que nos lleve a esos objetivos; por tal razón, la educación jurídica tiene existencia fáctica no sólo como una especialización en los procesos institucionalizados de formación, sino que por su naturaleza conflictiva, extrapolada de sus campos cognitivos que la forman, están en permanente trasformación (Portillo, 2020).*

6. CONCLUSIONES

Se ha expuesto que se vive una transformación en la enseñanza del Derecho, pese a que ha sido lenta en su transición y a veces imperceptible, el cambio registrará una aceleración en la medida en que las Facultades de Derecho incorporen en sus planes y programas de estudio sus actualizaciones. A la par se alienta a que dichos programas muestren al alumno las destrezas y habilidades a adquirir al tener claro que el conocimiento es teórico práctico. Esto tendrá una aceleración derivada al reacomodo post pandemia.

El cambio evidentemente exigirá a profesores dispuestos a profundizar en contenidos didácticos y a mejorar su pedagogía, pero exigirá alumnos esforzados y con tendencia a la reflexión y análisis, pues la sociedad mexicana del siglo XXI es cada día más demandante de información y de servicios de calidad. La apuesta es que desde este

nuevo modelo de enseñanza se prepare al abogado a ser congruente, leal, analítico y con un basamento en los valores universales.

No es fácil romper con una inercia de tantos años, creer que lo sería es una ilusión. Serán los directivos de facultades y escuelas, los cuerpos colegiados de las mismas, profesores, investigadores y alumnos, quienes primero deben informarse acerca de las características de los métodos más activos e identificar las técnicas por las cuales se pueden aplicar en la práctica dichos métodos, en combinación con el método tradicional de la cátedra magistral.

Finalmente, en este proceso los alumnos de Licenciatura en Derecho deberán profundizar en sus conocimientos acerca de las tecnologías de la información y del idioma inglés, dos áreas que marcan la diferencia entre el abogado del siglo XX y el del siglo XXI, pues para que accedan al mercado laboral con posibilidades reales de éxito, el esfuerzo personal hará la diferencia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2020). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado. ANUIES. **(http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior)**.

Fernández Carrasquilla, J. (1999). El problema de la enseñanza del derecho penal en Pensamiento Penal Moderno. Compilación Universidades Externado y del Rosario.

Fix-Zamudio, HÉCTOR. (1995). Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica en. J. A. Witker Velázquez. Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho (79-92). Universidad Nacional Autónoma de México, 79–92, 1995. **(http://biblio.juridicas.unam. mx/libros/1/247/5.pdf).**

González, G.J. (2012). El constructivismo pedagógico aplicado al Derecho: Hacia una formación dinámica. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, (133), 119-139. **(https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4736/6087)**.

López Betancourt E. y Fonseca Luján R. (2015). El problema de los objetivos en la enseñanza del derecho en W. A. Godínez Méndez y J. H. García Peña, Metodología: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica Homenaje al Doctor Jorge Witker (635-650). Universidad Nacional Autónoma de México. **(http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/12863)**.

López Cuevas, A. (2018). La Universidad Autónoma de Chiapas a 44 años de vida en Universidad Autónoma de Chiapas. Cuadernos de consulta UNACH. UNACH.

López Olvera, M. (2007). Otro punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje del derecho en México en. D. Cienfuegos Salgado y M.C. Macías Vázquez (coords.), Estudios en homenaje a Marcia Muñoz del Alba Medrano. La enseñanza del Derecho (235-251). Universidad Nacional Autónoma de México, 235-251, 2007. **(http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2406/16.pdf)**.

Organización de las Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Naciones Unidas.

(https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf).
Portillo López, L. E. (2020). La estereotipación de la educación jurídica en E. Cáceres Nieto (coord.), Pasos hacia una revolución en la enseñanza de derecho en el sistema Romano-Germánico (161-177). Universidad Nacional Autónoma de México. **(https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6350-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-6-version-electronica)**.
Vergara, J. (2004). AVIER. Historia y pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica (1563-1800). Dykinson., Madrid 2004.
Witker, J. (s.f.). Técnicas de la enseñanza del derecho. PAC, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

GESTIÓN DIRECTIVA: PROPUESTA DE UN MODELO PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Edgar René Vázquez González
Jorge Alberto Romero Hidalgo
Universidad de Guanajuato, México

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior alrededor del mundo, como otras organizaciones, en el último año han experimentado transformaciones en el desarrollo de sus actividades sustanciales, provocado por la pandemia de COVID-19 (Deepika et al., 2021). Una de las medidas tomadas por las autoridades sanitarias para prevenir la propagación del virus fue el confinamiento, lo que implicó entre otras actividades, el cierre de escuelas y centros educativos, esto provocó que en poco tiempo los programas educativos migrarán a modalidad en línea, así mismo, se aceleraron procesos de capacitación para que los profesores impartieran cursos y desarrollo de otras actividades académicas en esta modalidad mediante el uso de herramientas tecnológicas complementarias con fines educativos (Luo, 2021).

La finalidad de este trabajo es proponer un modelo conceptual de competencias directivas para Instituciones de Educación Superior (IES) pos pandemia, que contribuya a un mejor desempeño dentro de la organización en situaciones de contingencia o crisis. Es importante destacar el rol que desarrollan los directivos de estas instituciones para enfrentar los retos y desafíos que se han presentado durante la pandemia, para continuar con el desarrollo de las actividades, privilegiando la integridad de los estudiantes, profesores y personal de apoyo. Sin duda, se pusieron de relieve las competencias del cuerpo directivo, para gestionar y establecer los mecanismos que permitieron dar continuidad a las actividades sustantivas y de apoyo ante una nueva realidad; incluso en algunos casos se evidenciaron algunas habilidades que no necesariamente habían sido requeridas antes de la pandemia (Deepika et al., 2021).

En este trabajo se realizó una revisión de la literatura que versa sobre las competencias directivas o gerenciales en Instituciones de Educación Superior a la luz de la complejidad, provocada por la contingencia sanitaria. Para realizar el análisis documental, se utilizaron plataformas de búsqueda de documentos indexados y de factor de impacto; la búsqueda se realizó por artículo, abstract y palabras clave, con un rango de datos de “todos los años” a “la fecha”; así como por todas las áreas del conocimiento. Se optó por utilizar la plataforma SCOPUS y DIALNET, ya que fueron las que mejor arrojaron reportes, y se encontró un número de relevante de documentos relacionados con el objeto de estudio.

En este trabajo se realizó una revisión de la literatura que versa sobre las competencias directivas o gerenciales en Instituciones de Educación Superior a la luz de la complejidad, provocada por la contingencia sanitaria. Con base a lo anterior, se propone el modelo conceptual de desarrollo directivo para IES, es importante hacer notar que es una investigación en curso, en este trabajo se presenta la construcción la del modelo conceptual, con ello se construyó el instrumento que corroborará el modelo, hasta el momento se llegó a la aplicación de la prueba piloto cuyos resultados preliminares dejan ver que el modelo es válido y confiable, sin embargo, para comprobar su funcionalidad deberá ser aplicado a más IES.

1.1 Revisión de la literatura

Un directivo de una Institución de Educación Superior (IES) es un profesional que ocupa una posición dentro de una IES que a través de su talento y experiencia contribuye al desarrollo y cumplimiento de los objetivos de la institución, tomando en cuenta la normatividad, las características de la comunidad de profesores, de estudiantes, el personal administrativo y de servicio, así como a múltiples sectores interesados (Karplus et al., 2021). Para este trabajo, la gestión universitaria se concibe como el proceso directivo, de gobierno y administrativo para el establecimiento de los objetivos de la institución; las estrategias, los medios para lograrlos, y los procesos para llevar adelante las actividades que permitan alcanzar los fines (Aristimuño V., M., & Guaita, 2011).

En un gran número de instituciones, el directivo universitario emerge de la comunidad de profesores que tiene talento y liderazgo en su campo de desarrollo, pero no necesariamente en el ámbito de dirección o gestión; esta carencia de competencias, experiencia y conocimientos gerenciales complica el desarrollo de la institución y por ende las respuestas a las exigencias del entorno. Por ello es fundamental que las instituciones cuenten con programas de formación en competencias gerenciales o bien incorporar directivos con experiencia de otras IES, situación que es complicada por las normas y reglas que establecen las propias organizaciones (Sharma, 2019)

Las competencias tienen dos características: técnicas y genéricas; las primeras, hacen referencia a los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas del área experticia o de formación de la persona. Las genéricas hacen referencia a los "caracteres o cualidades propios o personales que conciernen a la parte socioemocional cognitiva de las personas" (Aristimuño V., M., & Guaita, 2011, p. 54)

1.1.1 Complejidad y caos

La pandemia por el COVID-19 provocó incertidumbre, modificó formas de hacer las cosas en un corto tiempo. Las organizaciones migraron a un medio ambiente mayormente complejo, caracterizado por el desorden, que exigió a las instituciones un despliegue cuantioso de recursos y acciones, que si no fueron aprovechados de manera inteligente llevaron a hacer el entorno más complicado, esto se le conoce como caos. Otro componente relacionado con este concepto es la complejidad, entendida como algo difícil de resolver que implica un reto afrontarlo (Cornejo Álvarez, 2004). Las

dinámicas de la vida diaria y la incertidumbre son algo cotidiano. Pero ello no implica que no podamos planear y en consecuencia generar acciones. Una vez que se reconocen algunos elementos de la probabilidad se pueden desarrollar mejores herramientas de pronóstico. (Abreu Saurin, 2021).

La teoría del caos remarca aspectos de la complejidad de los sistemas dinámicos no lineales, asumiendo que las IES, son un sistema de este tipo, la gestión del caos cobra relevancia como un referente para este estudio; de esta forma las organizaciones en un sistema caótico se caracterizan por estar alejadas del equilibrio, una inestabilidad inherente, predominancia de procesos no lineales, desarrollo imprevisible y sistemas auto organizados (Navarro Cid, 2000).

1.1.2 Instituciones de Educación Superior

Las Instituciones de Educación Superior son organizaciones que se caracterizan por ser sistémicas y de naturaleza multidimensional puesto que convergen en ellas una diversidad de ciencias y multidisciplinas para el desarrollo de sus funciones: docencia, investigación, vinculación y extensión. Las actividades de gestión de estas instituciones requieren de esfuerzos integrativos y holísticos para el diseño de sus planes y cumplimiento de objetivos, además de que son sometidas a una fuerte presión social para mantener y elevar la excelencia académica no solo en el contexto local, sino también en el nacional e internacional (Vargas Montealegre & García Ortiz, 2017); (Khilji et al., 2015).

El rápido desarrollo tecnológico y de la innovación, también inciden en este proceso de transformación; los movimientos sociales cuyas demandas se tornan en el ámbito de igualdad, equidad, derechos humanos, también han incidido al cambio radical que se vive en la actualidad (Alqahtani & Ayentimi, 2020). Un actor fundamental para abordar y buscar soluciones a los aspectos ya señalados es sin duda, la educación superior a través de las Universidades; en estas instituciones converge el talento, el conocimiento y la investigación que propician el desarrollo de saberes, tecnología y propuestas de solución a los problemas que afectan a la sociedad (Bircan & Gençler, 2015).

Hoy por hoy las IES están enfrentado grandes retos y desafíos, en la pos-pandemia éstas continuarán desarrollando investigaciones para la búsqueda de soluciones a los problemas que ha traído como consecuencias la pandemia; otro reto es la búsqueda de esquemas de financiamiento para el desarrollo de sus actividades sustanciales, ante las disminuciones presupuestales por parte de las instancias que les otorgan apoyos económicos. En el caso de México, recién entró en vigor una Ley General de Educación Superior que establece políticas y acciones a realizar en materia de educación superior para lograr una cobertura universal en educación con equidad y excelencia, lo anterior son retos que atender por parte de las IES.

Por lo tanto, uno de los requerimientos es contar con directivos capaces de enfrentar los retos y los problemas presentes y futuros. Para ello se necesitará una combinación de competencias a efecto de posibilitar una correcta conducción de estas organizaciones (Abreu Saurin, 2021).

1.1.3 Competencias directivas para IES

La educación superior fue uno de los primeros sistemas en verse afectados por el bloqueo y estrategias de distanciamiento. Lo anterior ha obligado a las IES a transformar sus modelos de trabajo (educación virtual, organización y capacitación de profesores, nuevos esquemas de tutoría y asesoría, etc.). De igual manera se identifican grandes retos como: diseño de nuevos sistemas de educación virtual, diseño de nuevos modelos pedagógicos, nuevos esquemas de organización, estrategias de inclusión, etc. (Cesco et al., 2021)

Ante un entorno global y complejo, las competencias directivas o gerenciales se han reconfigurado, es evidente que las competencias de gestión (planeación, liderazgo, organización) siguen vigentes (Overton, 2008), pero se complementan con competencias para el uso y manejo de tecnología, transformación digital, gestión del cambio, ciencia de datos, inteligencia de negocios e internet de las cosas entre otros saberes (Jooss et al., 2020). Para este trabajo, las competencias directivas serán el eje central, configuradas principalmente por la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y necesarias para desempeñar la función directiva (Batista, 2014).

La configuración de las competencias directivas que se destacarán para las IES, son:

1) Planeación estratégica: capacidad para identificar y articular la visión de la organización, considerando el entorno que subyace a la organización, y lo permea a toda la organización (Vargas Montealegre & García Ortiz, 2017)
2) Liderazgo y Dirección: El liderazgo es un proceso de influencia en un grupo de personas (seguidores), por parte de una persona (líder) para conseguir los objetivos de la organización (Barreto Henriques, 2019). El liderazgo se mide por la capacidad de aceptación de sus miembros (Gillezeau, 2018; Regí, 2018 en Machaca & Mamani, 2019)

   Dirección: La dirección percibe el entorno como una dimensión compleja, entendiendo que cada estrategia es fundamental para su funcionamiento, manteniendo equipos con visión que determinan el éxito de la organización (Sanabria Rangel et al., 2014)
3) Toma de decisiones: Capacidad para reconocer y definir correctamente problemas y oportunidades para luego seleccionar un curso de acción apropiado y resolver problemas a través de la capitalización de oportunidades. (Griffin, 2015)
4) Gestión del cambio: es la capacidad para transformar la organización para adaptarla a las circunstancias que se presente en el entorno. (Sánchez, 2019). Además de la capacidad de dirigir e implementar proyectos, iniciativas o emprendimientos productivos y efectivos que pongan en práctica nuevas ideas. (Kanter, n.d.)

5) Tecnología y desarrollo digital: la capacidad para gestionar proyectos y aplicaciones tecnológicas en el ámbito de gestión, propiciando la transformación digital en la atención de servicios al cliente interno y externo (Cuenca-Fontbona et al., 2020)

A cada una de estas competencias se consideran los siguientes conocimientos y habilidades específicas, ello conformaría el modelo de competencias directivas para instituciones de educación superior.

En la figura 1 se destacan las habilidades y/o conocimientos que se encuentran asociadas a cada competencia directiva, y que, con base a la revisión de la literatura y el análisis documental realizado, permitió identificar las competencias umbral o esenciales para lograr una actuación adecuada en el desempeño directivo en IES, ante un escenario global caracterizado por ser complejo y cambiante.

Figura 1. Competencias, habilidades y/o conocimientos para la gestión directiva en IES

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla, se describen las características de cada una de las habilidades que conforman cada una de las competencias.

Tabla 1. Gestión Directiva: Habilidades y conocimientos asociados a cada competencia

Competencia	Habilidad / Conocimiento
Planeación estratégica	Planeación estratégica: capacidad que tiene la persona para desarrollar planes a mediano y largo plazo, interpretando la misión, visión de la organización, con perspectiva de futuro a efecto de mantener la excelencia en la organización (Lai et al., 2017).
	Negociación: Las habilidades de negociación son el proceso de interacción y comunicación entre personas que defienden unos intereses determinados que se perciben como incompatibles. En la medida que se abre un extenso campo de posibilidades a la variación de actitudes respecto al adversario, al mismo proceso negociador o al tema sujeto a negociación (Weiss, 2014).
Toma de decisiones	Análisis del contexto: capacidad que tiene la persona para considerar las mega tendencias en este caso de educación superior, así como la situación que prevalece en el entorno internacional, nacional y local, conocimiento de la normatividad y reglamentos aplicables, y su interpretación a efecto de realizar su función. (Dahlström et al., 2017). Se reconoce como la capacidad para visualizar la respuesta más adecuada a una situación. A través de la detección de áreas de oportunidad o problemáticas, determinando la causa problema. (Griffin, 2015)
Liderazgo y Dirección	Gestionar desde el caos y complejidad: la capacidad para gestionar desde el caos y la complejidad, que ante situaciones imprevistas y crisis se actué de la forma óptima para la institución, implica implementar acciones, así como, mecanismos para enfrentar las situaciones, evaluación de riesgos, rescate de lecciones y aprendizajes para futuros escenarios (Cooke et al., 2020). La complejidad consiste en la red de eventos, acciones, interacciones, eventos y contingencias no predecibles. Presenta elementos de desorden, ambigüedad e incertidumbre. (Morin & Pakman, 1998)
	Resiliencia y flexibilidad: Capacidad de adaptarse a los eventos adversos mediante el ajuste y la gestión de su estructura interna. (Klimek et al., 2019)
	Desarrollar personas: la capacidad para implementar mecanismos efectivos para desarrollar la capacidad y las cualidades de los demás.
	Trabajar en equipo: El trabajo en equipo implica desarrollar diferentes procesos operativos que consiste en que cada individuo asuma un rol y a su vez todos colaboren para alcanzar objetivos comunes. De este modo, se pretende obtener mejores resultados. (Cifuentes Férez & Meseguer Cutillas, 2015); (Diez et al., 2013)
	Gestión de la diversidad e igualdad: se refiere a las acciones para que, en el ámbito de igualdad, equidad, derechos humanos impere un ambiente óptimo y de respeto entre todos los integrantes

	que conforman la organización.
Gestión del cambio	Modelos de gestión del cambio: la capacidad para responder a las transformaciones que se presentan en la organización generando planes, diagnósticos e intervenciones para atender los desafíos que se presentan en beneficio de la institución (Weiss, 2014).
	Gestión del currículo: capacidad de planificar y supervisar la enseñanza, la manera en que proporciona un apoyo instruccional, realiza seguimiento del progreso de la institución, genera acciones a efecto de propiciar un clima de trabajo docente que permita el logro de las prioridades, adicionalmente atiene a las necesidades del mercado laboral, y en función de ello realizar las reformas a las curriculas o incorporar nuevas (Sánchez, 2019).
	Modelos financieros: se refiere a la manera de gestionar financiamiento a la docencia e investigación y el desarrollo de productos o servicios que se puedan comercializar y que puedan diversificar las fuentes de ingresos a la institución (Rasmussen & Borch, 2010).
	Inteligencia de negocios: Conjunto de estrategias, acciones y herramientas enfocadas a la administración y creación de conocimiento mediante el análisis de datos existentes en una organización o empresa.
Tecnología y desarrollo digital	Manejo de tecnología: se refiere a la capacidad de conocer y usar las herramientas tecnológicas utilizadas a la naturaleza de la organización, en este caso, plataformas educativas y de gestión que faciliten el desarrollo de las funciones de la organización y permitan elevar la calidad institucional (Infobrief, 2020).
	Internet de las cosas: se refiere a los escenarios en los que la conectividad de la red y la capacidad de cómputo se amplían para hacer funcionar objetos, sensores y artículos de uso cotidiano a dispositivos a externos a computadoras, que permiten la generación, intercambio y consumo de datos con una mínima participación de personas (Rose, et.al, 2015)
	Gestión de proyectos: se refieren a la aplicación de conocimientos habilidades, herramientas y técnicas a las actividades necesarias para alcanzar los propósitos del proyecto (Horner et al., 2019).
	Habilidades digitales: es la capacidad para orientar la cultura, la estrategia, y las metodologías de una organización a partir de las tecnologías digitales. La transformación digital sucede cuando una organización reemplaza sus productos o servicios, a través de la conexión inteligente entre ellos y las personas, o de la mezcla de productos físicos y servicios virtuales. La transformación digital se alimenta de grandes bancos de información (datos) que se utilizan para generar productos o servicios (Lombardero, 2015); (Cuenca-Fontbona et al., 2020)
	Ciencia de datos: es la capacidad para analizar grandes volúmenes de datos para obtener ideas e información que conduzcan a mejores decisiones y movimientos estratégicos en las organizaciones (Obwegeser et al., 2020).

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se describen con base a la revisión de la literatura las habilidades y/o conocimientos que subyacen al modelo de competencias directivas, que coadyuvan a los dirigentes de las IES a conducirlas acorde a los retos y desafíos que enfrenta la educación superior en estos tiempos.

Es evidente que mediante la aplicación de los instrumentos correspondientes y la valoración de la información resultante, el esquema propuesto deberá ser ajustado en función de los resultados. Sin embargo, dada nuestra experiencia en el campo académico y de gestión, consideramos que los elementos propuestos cubren una amplia gama de las competencias hasta ahora desplegadas por los directivos de las IES.

2. PROPUESTA METODOLÓGICA

En primera instancia, se inició con una investigación documental que permitió tener un panorama claro acerca de los conceptos descritos en el apartado teórico. Posteriormente se diseñó el instrumento, el cual contiene preguntas que facilitan la obtención datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Como ya se mencionó el cuestionario se elaboró a partir de la revisión de la literatura.

El uso de un método mixto se constituye como el principal enfoque de la investigación realizada. Se hizo uso de herramientas de índole cualitativo, al considerar los comentarios obtenidos en la muestra como factor determinante para el ajuste del modelo. El enfoque cuantitativo se hace presente, puesto que el cuestionario utilizó una escala likert de 7 puntos, que permitirán obtener resultados numéricos para analizar cada categoría del funcionamiento en el ámbito de la gestión directiva de las Instituciones de Educación Superior.

La versión que definió el cuestionario fue revisada y discutida con expertos en el tema encargados de desarrollar, así como, de gestionar programas de capacitación y formación en gestión directiva en Instituciones de Educación Superior.

El cuestionario piloto se aplicó a 27 participantes, que se seleccionaron por un muestreo aleatorio simple, con personal que desempeña cargos directivos (Rectores de Campus, Directores de División, Directores de Departamento, Directores y titulares de dependencias administrativas de la administración central) en una Institución de Educación Superior. El tratamiento estadístico se realizó a través de MegaStat® para confirmar la validez y confiabilidad del instrumento a través del coeficiente del alfa de Cronbach. Después de aplicar el instrumento piloto se realizaron diversos ajustes semánticos y de redacción en varios ítems a efecto de que permitan una mejor comprensión a los participantes que se les aplicará el instrumento final. El instrumento utilizado para recopilar y acceder a información pertinente a los objetivos trazados, fue un formulario de la plataforma Microsoft Forms, el cual se habilitó con 46 preguntas de opción múltiple y 9 con datos demográficos.

3. APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS

Derivado de la prueba piloto se obtuvieron los siguientes resultados: el 67% de los participantes fueron hombres y el 33% mujeres, la antigüedad promedio en el puesto directivo de los participantes es de 2,75 años; el 100% de los participantes cuenta con un posgrado; el 90% de los participantes tiene dominio de un segundo idioma diferente al español.

Al realizar el análisis de los ítems del cuestionario, el resultado del alfa de Cronbach fue de 0.8728, lo cual indica que el instrumento es confiable, no obstante, fue una prueba piloto, a partir de estos resultados, se realizaron ajustes a los ítems que no eran claros, posteriormente, se dejó una versión final del cuestionario, que se aplicará a la muestra seleccionada en Instituciones de Educación Superior en el estado de Guanajuato en México, el proyecto de investigación se encuentra en curso.

Con lo señalado en el párrafo anterior y a efecto de analizar los datos se utilizará el modelo de ecuaciones estructurales SEM a través del software PLS con el propósito de realizar la correlación entre las variables latentes estudiadas, cuyos resultados permitirán conocer la validez y funcionalidad del modelo propuesto.

4. CONCLUSIONES

Como ya se refirió, lo que se presentó en este trabajo es un avance de la investigación, pero se destaca que la revisión de la literatura y análisis de información permitieron configurar el modelo de gestión directiva para Instituciones de Educación Superior durante y post-pandemia Covid-19, el argumento por el cual se enfatiza en post-pandemia, versa a que aborda competencias y habilidades que se intensificaron en su aplicación a partir de la pandemia y que llegaron para quedarse; de esta forma la gestión desde la perspectiva de la complejidad, la crisis y el caos, así como, las habilidades tecnológicas y digitales se pusieron de manifiesto en la gestión directiva.

La revisión de la literatura también fue fundamental para la construcción del instrumento, permitió elaborar cada una de las preguntas del cuestionario, clasificarlas y ordenarlas con cada una de las habilidades y conocimientos que correspondan a cada competencia. Se destaca la participación de expertos en el tema, con la revisión de cada una de las preguntas del instrumento, puesto que retroalimentaron y sugirieron correcciones, las cuales fueron aplicadas en el cuestionario. Al realizar la prueba piloto el resultado fue satisfactorio en cuanto a la confiabilidad del instrumento, sin embargo, como ya se refirió en el apartado de resultados preliminares, con la finalidad de corroborar la funcionalidad del modelo propuesto, se requerirá el uso de técnicas y herramientas metodológicas, que permitan medir correlaciones entre las habilidades y conocimientos que se plantearon en el mismo y verificar su funcionalidad.

Para finalizar, precisamos que lo que se pretende con este trabajo es documentar el conocimiento en temas relacionados con la gestión en Instituciones de Educación Superior, pues hoy estas cobran relevancia por su vigencia ya que, a través de su noble

labor de formar recursos humanos de calidad, y de desarrollar nuevos conocimientos y tecnología, contribuye a resolución de problemas sociales. Adicionalmente este trabajo puede generar líneas de acción para que las Universidades desarrollen programas de atracción del talento, así como de capacitación y formación permanente con enfoque en el desarrollo de las habilidades y competencias directivas específicas que les permitan no solo superar los retos del presente, sino que los faculte para prever cambios, tendencias nacionales e internacionales y sean capaces de traducirlas en decisiones óptimas y oportunas en beneficio de las Instituciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu Saurin, T. (2021). A complexity thinking account of the COVID-19 pandemic: Implications for systems-oriented safety management. *Safety Science*, *134*(October 2020), 105087. **(https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105087)**.

Ahumada-Tello, E., Perusquia, J.A. (2016). Inteligencia de negocios: estrategia para el desarrollo de competitividad en empresas de base tecnológica. *Contaduría y Administración*, 61, 127-158. **(http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v61n1/0186-1042-cya-61-01-00127.pdf)**.

Alqahtani, M., & Ayentimi, D. T. (2020). The devolvement of HR practices in Saudi Arabian public universities: Exploring tensions and challenges. *Asia Pacific Management Review*, **(https://doi.org/10.1016/j.apmrv.2020.08.005)**.

Aristimuño V., M., & Guaita, W. (2011). Las Competencias Gerenciales en la Gestión de Instituciones de Educación Superior Management skills in managing higher education institutions Minerva Aristimuño V . Wilfredo Guaita. *Posgrado Y Sociedad. Revista Electrónica*, *11*(2), 66–81.

Batista, E. (2014). HBR guide to coaching employees. In *Harvard Business Review*.

Barreto Henriques, M. (2019). Reseña.

Londoño-Toro, B., & Peralta-González, L. (2018). La voz de las víctimas: reto para la academia ante el posconflicto. Bogotá: Universidad del Rosario. *Razón Crítica*, *7 SE-Dossier. China en el siglo XXI: rutas y desafíos*, 237–240. **(https://doi.org/10.21789/25007807.1510)**.

Bircan, İ., & Gençler, F. (2015). Analysis of Innovation-Based Human Resources for Sustainable Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *195*, 1348–1354. **(https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.32)**.

Carey, D., Barton, D., Charan, R., & Woods, T. (2018). *Las personas antes que la estrategia : un nuevo papel para la dirección de RRHH*. 1–15.

Casani, F., & Rodríguez-Pomeda, J. (2012). Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, *18*(1), 101–117. **(https://doi.org/10.31876/rcs.v18i1.24965)**.

Cesco, S., Zara, V., De Toni, A. F., Lugli, P., Betta, G., Evans, A. C., & Orzes, G. (2021). Higher education in the first year of COVID-19: Thoughts and perspectives for the future. *International Journal of Higher Education*, *10*(3), 285-294.

Claussen, J., Grohsjean, T., Luger, J., & Probst, G. (2014). Talent management and career development: What it takes to get promoted. *Journal of World Business*, *49*(2), 236–244. **(https://doi.org/10.1016/j.jwb.2013.11.007)**.
Cooke, F. L., Schuler, R., & Varma, A. (2020). Human resource management research and practice in Asia: Past, present and future. *Human Resource Management Review*, *30*(4), 100778. **(https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100778)**.
Cifuentes Férez, P., & Meseguer Cutillas, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: Ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, *28*, 17–35.
Cornejo Alvarez, A. (2004). La Teoría de Caos aplicada. *Complejidad y Caos: Guía Para La Administración Del Siglo XXI*, 1–15.
Cuenca-Fontbona, J., Matilla, K., & Compte-Pujol, M. (2020). Transformación digital de los departamentos de relaciones públicas y comunicación de una muestra de empresas españolas. *Revista de Comunicación*, *19*(1), 75–92. **(https://doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a5)**.
Dahlström, P., Desmet, D., & Singer, M. (2017). The seven decisions that matter in a digital transformation: A CEO's guide to reinvention. *Digital McKinsey*, 1–7.
Deepika, A., Kandakatla, R., Saida, A., & Reddy, V. B. (2021). Implementation of ICAP principles through technology tools: Exploring the alignment between pedagogy and technology. *Journal of Engineering Education Transformations*, *34*(Special Issue), 542–549. **(https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157210)**.
Diez, E. V., Zárraga-Rodríguez, M., & García, C. J. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible Capital*, *9*(1), 281–304. **(https://doi.org/10.3926/ic.399)**.
Griffin, R. (2015). *Fundamentals of Management* (Edición 8t). Cengage Learning;
Horner, S., Jayawarna, D., Giordano, B., & Jones, O. (2019). Strategic choice in universities: Managerial agency and effective technology transfer. *Research Policy*, *48*(5), 1297–1309. **(https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.01.015)**.
Infobrief, A. I. D. C. (2020). *Six Digital Transformation Strategies for 2020 and Beyond Innovating for Agility and Automation in the Digital Economy The methodology:* November 2019.
Jooss, S., McDonnell, A., & Conroy, K. (2020). Flexible global working arrangements: An integrative review and future research agenda. *Human Resource Management Review*, 100780. **(https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100780)**.
Kanter, R. M. (n.d.). Leadership for Change: Seven Enduring Skills for Experienced and Aspiring Change Leaders. *Harvard Business School*, Background Note *321-019*.
Karplus, V. J., Geissmann, T., & Zhang, D. (2021). Institutional complexity, management practices, and firm productivity. *World Development*, *142*, 105386. **(https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105386)**.
Klimek, P., Varga, J., Jovanovic, A. S., & Székely, Z. (2019). Quantitative resilience assessment in emergency response reveals how organizations trade efficiency for redundancy. *Safety Science*, *113*(August 2018), 404–414. **(https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.12.017)**.
Khilji, S. E., Tarique, I., & Schuler, R. S. (2015). Incorporating the macro view in global talent management. *Human Resource Management Review*, *25*(3), 236–248. **(https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.04.001)**.

Lai, L., Woods, T., & Díaz-faes, J. (2017). Cinco Preguntas Claves Para Líderar De Forma Estratégica. *Harvard Business Review En Español*, 9–11.
Lombardero, L. (2015). *¿Cómo será trabajar en la era digital?* Retrieved from **(https://www.digitalbizmagazine.com/como-sera-trabajar-en-la-era-digital/)**.
Luo, M. (2021). Research on the HRM performance assessment model based on FPGA embedded system and Bayesian network. *Microprocessors and Microsystems*, *83*(December 2020), 103994. **(https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103994)**.
Machaca, C., & Mamani, A. (2019). Educación Evaluación formativa. *Revista Innova Educación*, *1*(1), 140–146. **(https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.012)**.
Morin, E., & Pakman, M. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. **(https://books.google.com.mx/books?id=ZD79QgAACAAJ)**.
Moss, J. (2020). Leadership for Change: Seven Enduring Skills for Experienced and Aspiring Change Leaders. *Harvard Business School*.
Navarro Cid, J. (2000). Gestión de organizaciones: Gestión del caos. *Dirección y Organización: Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, *0*(23), 136–145.
Obwegeser, N., Yokoi, T., Wade, M., & Voskes, T. (2020). 7 Key Principles to Govern Digital Initiatives. *MIT Sloan Management Review*, *61*(3), 1–9.
Overton, R. (2008). *Management Development Manual*.
Rasmussen, E., & Borch, O. J. (2010). University capabilities in facilitating entrepreneurship: A longitudinal study of spin-off ventures at mid-range universities. *Research Policy*, *39*, 602–612. **(https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.02.002)**.
Rose, K., Eldridge, S., Chapin, L. (2015). *La internet de las cosas-una breve reseña.* Internet Society. **(https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2017/09/report-InternetOfThings-20160817-es-1.pdf)**.
Sanabria Rangel, P., Romero Camargo, V., & Flórez Lizcano, C. (2014). El concepto de calidad en las organizaciones: una aproximación desde la complejidad. *Universidad & Empresa*, *16*(27), 165–213.
Sánchez, A. V. (2019). Leadership: A key to innovation and educational change. *Revista de Investigacion Educativa*, *37*(2), 301–326. **(https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461)**.
Sharma, H. B., Panigrahi, S., Sarmah, A. K., & Dubey, B. K. (2019). Journal Pre of. *Science of the Total Environment*, 135907. **(https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.127145)**.
Vargas Montealegre, A. R., & García Ortiz, P. A. (2017). Competencias directivas, un reto para la educación superior. *Academia y Virtualidad*, *10*(1), 11–22. **(https://doi.org/10.18359/ravi.2088)**.
Weiss, J. (2014). HBR Guide to Negotiating. *Which Business Model Is Best for Education Reform? | HuffPost*, 37–64.

EFECTOS DE LA PANDEMIA EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Jacobo Mérida Cañaveral
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del SARS-CoV-2 ha tenido repercusiones de carácter mundial en todos los aspectos de la vida humana, desde aspectos de la cotidianidad hasta aquellos que tienen que ver con cuestiones locales, regionales y mundiales. Lo anterior debido al nivel de contagio y las consecuencias en la salud de las personas, sumado a la falta de un tratamiento médico, medios de combate a la enfermedad y mecanismos de protección o vacunas que brindara inmunidad al contagio para impedir los niveles de pandemia; el último antecedente de esta magnitud fue a inicios del s. XX con la llamada influenza española, que terminó con la vida de 50 000 000 de personas en todo el mundo según el estudio correspondiente (Ramírez R., 2021) .

Los efectos a nivel nacional e internacional son evidentes y requieren considerar todas las áreas de la vida humana iniciando por el cierre o limitación de fronteras, la suspensión o diferimiento de eventos sociales, académicos, políticos, deportivos, culturales entre otros. En el área económica el impacto en el empleo, el consumo y el crecimiento fue de carácter negativo, lo que genera inflación o bajo desarrollo económico. En rublos como el gasto público se distrajo para atender la emergencia sanitaria lo que provocó la desatención de otros sectores prioritarios o programas públicos de atención a grupos vulnerables.

En la cotidianeidad los estragos fueron inmediatos cuando los gobiernos acordaron el confinamiento y el distanciamiento social, que provocó la fragmentación de familias y el abandono de espacios sociales que permitirán no solo la convivencia diaria sino la realización de objetivos que importancia para la sociedad entre esos espacios se encuentra la educación en todos los niveles.

En ese contexto, la educación superior tuvo la posibilidad de enfrentar esta clase de fenómenos sanitarios y las medidas de confinamiento y distanciamiento social, al existir la posibilidad digital, una opción que se venía trabajando de tiempo anterior con resultados limitados.

2. LA PANDEMIA DEL VIRUS SARS-COV-2

La pandemia se entiende como "la propagación mundial de una enfermedad generada por un microorganismo que se transmite de forma eficaz y es capaz de producir casos por transmisión comunitaria en múltiples lugares" (Botero Rodríguez, F., 2020), con esta idea el virus del SARS-CoV-2 apareció el primer caso el 8 de diciembre en la ciudad de Wuhan, China, siendo considerado oficialmente con estas características el 11 de marzo de 2020 por la OMS, en ese escenario es evidente que, a diferencia de los virus coronavirus anteriores inmediatos, este contaba el potencial de volverse una seria amenaza para la salud humana.

2.1. El virus del SARS-CoV-2

En esta idea de pandemia recurrente en los BetaCoronavirus zooneticos se encuentran tres registrados en este siglo, me refiero al SARS-CoV (Coronavirus del Síndrome Respiratorio Agudo Severo), MERS-CoV (Coronavirus del síndrome respiratorio del Medio Oriente) y el COVID 19. El primero de ellos surgió en la provincia de Guangdong, China con el fallecimiento de una persona causada por una atípica enfermedad respiratoria, es hasta en Febrero de 2003 en Hanoi, Vietnam, que la OMS lo reconoce y como alerta mundial unos días después. Al final se reportaron 8464 casos con 799 muertes en 29 países en Asia, Europa, África, Norte y Sudamérica (García Apac, C. et al, 2004). Por otra parte, el segundo de ellos, apareció nueve años después en 2012 en Jordania teniendo una letalidad del 36% en los casos diagnosticados, siendo reservorios del virus causante del MERS los dromedarios. Los números de este segundo virus hasta el año pasado son de 2494 casos registrados y 858 muertes en 29 países (Sifuentes-Rodríguez, E., y Palacios-Reyes, D., 2020).

El COVID 19 (el nombre por las siguientes CoronaVIrus Disease y el año de su aparición 2019) es la enfermedad causada por el coronavirus tipo 2 del SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratorio Agudo Severo de Coronavirus en Segunda Aparición). Este virus se ubica en la familia de los virus corona, recibe este nombre por la morfología del mismo, del género Beta, mismos que se puede dividir en betacoronavirus adquiridos en la comunidad y betacoronavirus zoonóticos. Los primeros causan la gripe común o estacional sin mayores riesgos a la salud humana, mientras los segundos, son adquiridos por contacto con un animal o intermediario de este tipo, que producen las pandemias como el COVID 19 que se encuentra relacionado con coronavirus de murciélagos (Diaz Castrillon, F. Toro Montoya, A., 2020). Hoy en día la pandemia del CoViD 19 a nivel mundial han resultado 227,162, 727 de casos confirmados, 4,672, 369 de fallecimientos y se han esparcido 5,846,217,695 dosis de vacunas de diversa manufactura, esto último, no se había logrado en ningún caso de pandemia de Betacoronavirus (Johns Jopkins University, 2020).

2.2. La pandemia en México

Se detectó el primer caso en febrero de 2020, hoy en día se cuentan 3,762,477 de casos positivos estimados, 283,696 de fallecimientos estimados que nos indican la magnitud de la pandemia (Gobierno de México. CONACYT. 2020) Lejos de dar un recuento detallado del avance de esta enfermedad en México, lo que interesa es conocer el modelo epidemiológico que sostuvieron las decisiones tomadas por el gobierno mexicano, mismas que fueron la base de las tomadas por todas las instituciones públicas, privadas y social. Entre las decisiones que se tomaron fueron el confinamiento voluntario y concientización de la sociedad, posteriormente, se restringieron las actividades económicas y sociales mediante una serie de comunicados oficiales y en coordinación con las autoridades locales. De dicho modelo se pueden considerar dos elementos: el sistema centinela y el semáforo epidemiológico.

Se debe entender como sistema de vigilancia epidemiológica al conjunto de actividades para obtener el conocimiento necesario para guiar los programas de control de las enfermedades transmisibles, lo anterior precisa varios puntos, el fin primordial es la recolección de datos o el conocimiento, anteriormente se conocía a la vigilancia como inteligencia epidemiológica, considero este último término más claro en razón del fin perseguido por un sistema como este; de igual manera, señala que el conocimiento debe guiar las actividades de control sobre una enfermedad, estas actividades de control no necesariamente se encuentran incluidas en el ámbito de la vigilancia, aunque en ocasiones si se enmarcan en este tipo de actividades (PAHO IRIS, 2020).

El sistema Centinela aplicado en México es una adaptación del sistema de vigilancia epidemiológica centinela instalado en México a partir de 2006 por recomendación de la OMS cuando aparecieron los primeros casos de Virus Corona y el SARS, por el cual, se busca poseer información de calidad sobre la enfermedad de COVID-19 en nuestro país, a partir del monitoreo de las Unidades de Salud Monitora de Enfermedad Respiratoria (USMER) de los casos de Infección Respiratoria Aguda Grave (IRAG), para la creación del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (NEXOS. Taller de Datos, 2020).

Los datos del modelo Centinela se expresan a través de un semáforo epidemiológico que indica según valores estimados en indicadores y en razón de cierta metodología se define el riesgo estimado en regiones del país, lo cual recomienda una serie de medidas en razón de la señalización por colores de manera descendente donde el primer color es el más estricto y el último el más relajado, serían los siguientes: rojo, naranja, amarillo y verde. La señalización inciden en cuatro rubros: movilidad, actividades económicas, actividades educativas y uso de cubre bocas (Gobierno de México. Semáforo COVID-19, 2020).

En ese contexto social con esos instrumentos epidemiológicos se iniciaron en México los efectos de la pandemia de SARS-CoV-2 y se tomaron las primeras decisiones que incidieron en movilidad, actividades sociales y económicas, educativas y preventivas. Para ello las instituciones educativas ya estaban en proceso de creación, fortalecimiento y consolidación de la educación virtual.

3. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En ese contexto social y sanitario, donde por un lado existe una decisión gubernamental de al menos "invitar" a seguir en casa, y por el otro, la amenaza real de contagio de una enfermedad que hasta el día de hoy no tiene un tratamiento cierto y eficaz, se debía desarrollar los proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles. Aquí solo se abordará lo referente a los estudios universitarios que engloban al pregrado, posgrado y educación continua, aunque las actividades universitarias también conllevan al extensionismo y actividades académico-administrativas, como reuniones de órganos colegiados, sindicatos, asociaciones de estudiantes, grupos organizados de la sociedad civil, grupos de sectores públicos, privados y sociales, que el objeto de la universidad requiere para su realización.

En ese orden de ideas la respuesta provino de un sector que antes de la pandemia se veía de manera subsidiaria a la fuerte actividad presencial de los estudios universitarios, aunque con un gran abanico de posibilidades que aún no terminaban de aterrizar en la realidad latinoamericana, este sector son los estudios a distancia, que ahora con las tecnologías aplicadas a la comunicación y a la enseñanza TIC´S, se apertura todo un mundo de posibilidades que resuelven la necesidad de sustituir la interacción presencial humana por mecanismos de mediación.

3.1. Concepto y antecedentes

La definición de educación a distancia ha cambiado de forma drástica en los últimos dos años debido a la pandemia y a las posibilidades tecnológicas, que generan la posibilidad de realizar actividades sincrónicas entre el estudiante y el docente creando la sensación de la inmediatez entre ambos. Lo anterior, sustentado en el avance tecnológico en la comunicación del ser humano que ha pasado del correo tradicional al electrónico, o de las reuniones grupales presenciales a los chats y streaming para el debate o la reunión virtual.

Una primera definición la concibe como una "mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construir y de apropiarse de la cognoscibilidad del mundo" (Alfonso Sánchez, I., 2003); aquí es prudente destacar tres elementos que define a esta forma de educación: media, promueve y acompaña el aprendizaje de los alumnos,

entendiendo para ello, que existe una distancia física entre ambos sujetos que posibilita la educación. Posterior a esta definición el lugar de esta forma de educación ha variado desde ser actividad principal en instituciones de educación superior hasta la subsidiariedad o de fortalecimiento a la actividad presencial.

Actualmente se puede definir como "Es un conjunto de procedimientos e interacciones de mediación que se establece entre educandos y profesores en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la utilización racional de recursos tecnológicos informáticos y de las telecomunicaciones con el objetivo de que el proceso docente-educativo y de apropiación del conocimiento resulte más eficaz y eficiente en términos de personas favorecidas y de costo"(Alfonso Sánchez, I.), en ella se puede identificar mantiene su carácter de mediación e incluye para ello la tecnología y telecomunicaciones que la facilitan incluyendo en las llamadas actividades sincrónicas.

Sin embargo, la educación a distancia no es una forma de enseñanza reciente sino tiene sus inicios desde el siglo XIX, cuando se crearon los cursos por correspondencia en varias áreas de conocimiento. Para presentar un estudio ordenado de su desarrollo se pueden identificar tres generaciones (García Aretio, L., 2013): la primera que va de finales del s. XIX a principios del XX; la segunda que va a partir de la década de los 60´s hasta los 80´s, y la tercera, que va a partir de esta última hasta nuestros días. En la primera surge con la correspondencia y el servicio postal, la segunda deviene con la aparición de la radio y la televisión, mientras, la tercera aparece con el ordenador personal, la internet y las plataformas digitales.

De lo anterior, se puede señalar que la educación virtual, en línea, los e-learning o las plataformas digitales que recrean entornos de aprendizajes personales y virtuales se incluyen en esta tradición de mediación de la enseñanza.

3.2. Educación virtual, enseñanza en línea, e-learning o remota de emergencia

En esa tradición y contexto de la educación a distancia, en estos tiempos de pandemia del SARS-CoV-2, se han utilizado varios términos para referirse a las actividades educativas a distancia en línea, los cuales se van a precisar a continuación. Se entiende por educación virtual aquella actividad flexible en la internet dirigida a la enseñanza de alguna temática determinada, en ella, los horarios, avances y retroalimentación depende del interés del alumno, por ello, estas actividades también se definen como actividades asincrónicas. En el caso de educación en línea, la característica más importante es la sincronía entre el docente y el alumno, además existe determinada obligatoriedad en realizar actividades fijadas por el docente y analizar o estudiar determinados contenidos difundidos por la web.

Por otro lado, el E-Learning surge como desde la tradición anglosajona que "refers to the use of information and communications technology (ICT) to enhance and/or support learning in tertiary education" (OECD, 2005), su uso se dirige a la capacitación

especializada y dirigida a ciertos aspectos específicos, aunque también la utilizan las universidades como forma de capacitar a sus alumnos con cursos necesarios para su formación. Por último, la enseñanza remota de emergencia surge el término en la pandemia del CoViD-19, para referirse al cambio brusco de pasar a los ambientes virtuales desde el aula presencial.

Por último es necesario precisar términos como los siguientes: actividades sincrónicas/asincrónicas, aula virtual, clases mixtas o híbridas. El primer caso, la diferencia es el elemento de tiempo y de actividad realizada al mismo momento o sincronía, las actividades sincrónicas son de la educación en línea y las asincrónicas de la virtual. En el caso del aula virtual, es la recreación en internet del espacio donde tradicionalmente se enseña mediante recursos y opciones tecnológicas que permitan el aprendizaje. Por último, las clases híbridas refieren a la posibilidad de contar con espacio virtuales y presenciales de manera tal, que el aprendizaje surja de la combinación de ambas, para ello, no es la simple generación de clases partidas en virtuales y presenciales, sino la generación del conocimiento a partir de la aplicación de técnicas pedagógicas novedosas, donde el alumno es autónomo en la utilización de su tiempo.

3.3. Mecanismos o instrumentos de educación virtual y en línea

De lo anterior se puede entender los diversos medios que la educación a distancia ha generado a partir del uso de las tecnologías y a la vez de pedagogías que sustituyan la clase tradicional. En ese sentido los mecanismos con los que cuentan para impartir educación en línea o virtual, refiere a las opciones tecnológicas, digitales y virtuales que tiene a bien aplicar en esos ambientes, en este caso serían, plataformas digitales, chats, streaming y correos electrónicos.

En el caso de las plataformas digitales son sitios web que tienen varias opciones de funcionamiento desde la web, app, por correo o crear link transmitidos en chats; en ellas se pueden considerar varias actividades como asesorías en línea, foros, tareas, trabajos, exámenes y en algunos servicios de videoconferencia, streaming entre otros. El uso del software en estas plataformas puede ser variado, existen algunas donde se deben comprar licencias o bien pueden crear con libre, gratuito o propio. En México son utilizadas Classroom de Google, Moodle, Blackboard, e incluso Schoology.

Las plataformas especializadas en videoconferencias son varias como Zoom, Meet, Teams, Webex, Videoconferencias Telmex, GoToMeeting, entre las más conocidas. Son también utilizadas las mensajerías instantáneas como Messenger, WhatsApp, Telegram. De manera tímida se utilizan las grandes redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram; las más recientes como TikTok, Snapchat radicalmente no se utilizan salvo excepciones de trabajos específicos. Entre los recursos de páginas, apps, juegos están las plataformas de streaming como Netflix o Prime Time que utilizan sus contenidos en tareas y trabajos de investigación.

Con la educación a distancia y todas estas plataformas, aplicaciones y recursos informáticos, las universidades migraron a los ambientes virtuales para seguir con el fin de formas a los jóvenes, sin embargo, este no fue homogéneo y en ocasiones complicado por cuestiones fuera del alcance de las mismas instituciones de educación superior, lo que significó una transgresión al derecho a la educación o al menos al acceso a la misma.

4. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El cambio de una educación presencial a otra de carácter virtual modificó no solo las cuestiones de carácter administrativo y académicas sino significó un cambio legal en varias cuestiones institucionales por la necesidad de acoplarse a las necesidades de los nuevos tiempos. Si bien es cierto que el Derecho regula valores sociales, en este tiempo de pandemia se tuvo que ajustar al mayor valor del ser humano: la vida. En ese sentido, desde la administración pública, la impartición de justicia y el trabajo legislativo, así como en actividades sociales y privadas, se dejaron de ejercer derechos y funciones institucionales, salvo las consideradas prioritarias o básicas para la sociedad y el Estado.

Desde el Derecho se tuvo una reacción ante la pandemia que se expandió a todas las ramas del mismo, y sobre todo, afectó el ejercicio de Derecho, como resulta ser el Derecho a la Educación.

4.1. El derecho frente a la pandemia

Sin lugar a dudas que el fenómeno de la pandemia del CoVidD-19 no solo suspendió actividades sociales, económicas o educativas, también tuvo repercusiones jurídicas en el corto, mediano y largo plazo, así también se modificaron normas jurídicas, se crearon nuevas instituciones y se deben de formalizar nuevas prácticas legales necesarias para adecuar institucionalmente la vida social y el Estado.

En el corto plazo una de las cuestiones más importantes fue la suspensión de las actividades de los órganos jurisdiccionales, es decir, a través de acuerdos administrativos y dejando a salvo los derechos de los justiciables, se suspendieron los términos y procesos en todas las materias. Los tribunales y juzgados reaccionaron de diferente manera, mientras el Poder Judicial Federal, migró con enorme éxito a ambientes virtuales, ya que desde tiempo atrás venía trabajando su inclusión a estos ambientes creando procesos virtuales como la firma electrónica, el uso del correo electrónico, el expediente virtual y procesos en plataforma, así también ajustó el régimen legal para la validez de esos actos. En cambio en la justicia local fue más complicado en aquellos casos que lograron hacerlo, salvo algunos Estados como Nuevo León o Querétaro que ya tenían avanzado de alguna manera los procesos

virtuales, la gran mayoría apostó a que la pandemia mermaran, razón por la cual, fue de las actividades públicas que tardaron más tiempo en normalizarse o al menos en iniciar a trabajar.

En el mediano plazo, el régimen laboral de los trabajadores del Estado se modificó con el llamado el teletrabajo o trabajo desde casa, ya que, se consideró como presupuesto la infraestructura en internet, computadoras, teléfonos inteligentes a cargo del trabajador. De igual manera, el Estado de manera recurrente siguió realizando los pagos de sueldos y beneficios económicos para salvaguardar la vida de los mismos.

Por último en el largo plazo las consecuencias legales se notarán en el ejercicio de los derechos humanos, ya que seguirán tomando decisiones para salvaguardar la vida de las personas, entre estos los llamados Derechos Sociales, Económicos y Culturales.

4.2. Los Derechos Humanos en pandemia

Se definen como aquellos derechos inherentes a la persona humana y que aseguran bienes en áreas sensibles de la vida pública, privada y social. Estos derechos son de naturaleza política y civil, Derechos Económicos, Sociales y Culturales DESC, así como derechos difusos y aseguran la identidad cultural de los pueblos entre otros. En ese sentido, el Derecho posee mecanismos constitucionales para hacer frente a este tipo de fenómenos naturales como el Toque Queda, la limitación de los derechos o el caso mexicano de la suspensión de Derechos. En el caso de los primeros una simple declaración los suspende o limita, mientras que los DESC que son derechos compensadores de grupos que ordinariamente no tienen acceso a ellos, por ese motivo, al suspenderse se ensancha la brecha entre ricos y pobres, entre estos se encuentra el Derecho a la Educación.

4.3. El derecho a la educación

Es un derecho humano de toda persona de acceder de manera libre y gratuita a los estudios primarios, secundarios y profesionales. Esta definición no busca ser exhaustiva solo señala las siguientes cuestiones básicas:

a) es un derecho
b) se sustenta en la libertad
c) elimina aranceles para acceder a ella
d) Correlativamente es oponible al Estado.

Otra cuestión importante en la regulación constitucional son las características que define a la Educación, que ha pasado de ser socialista o humana, nacionalista o con espíritu de Derechos Humanos.

Entre las cuestiones accesorias de la Educación en México se abordarán dos aspectos que son de importancia para este estudio, me refiero a la progresividad y accesibilidad de la misma. En el caso de la primera, se refiere a la obligatoriedad de los Estados en proporcionar Educación a sus nacionales, para ello, y en el entendido que para el disfrute de este derecho, se requiere construir escuelas, capacitar y contratar maestros, manejo administrativo y gastos de honorarios para el personal no docente, este deber se considera de cumplimiento progresivo y de acuerdo a los recursos del Estado. Esta característica del Derecho a la Educación se encuentra contemplada en sendos ordenamientos legales internacionales como la Carta de la Organización de los Estados Americanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales entre otros. Por otro lado, la accesibilidad o el llamado derecho de acceso a la educación es sin lugar a dudas otro asunto de suma importancia.

El Derecho de acceso no es exclusivo de la Educación, también se encuentra en el Derecho a la justicia o al debido proceso, ya que en ambos casos la simple consagración del Derecho, sin considerar que las personas pueden no tener los medios para ejercerlos hace nugatorio al primero. En el caso de la justicia, si la persona que se encuentra sujeto a proceso, considerando a la materia penal, no tiene la posibilidad de contratar a un abogado, el Estado le proveerá uno, en cumplimiento a la adecuada defensa y al derecho de acceso a la justicia. Lo mismo sucede en la Educación, si solo se garantiza el derecho sustantivo y no el accesorio para hacerlo efectivo entonces se estará ante la violación del derecho por ser de imposible realización para la persona humana.

De ambas características de la Educación, progresividad y accesibilidad, fueron conculcados por el estado de cosas que prevaleció después que se anunciaron las primeras medidas para prevenir los efectos de la pandemia del CoViD-19. Es decir, la irrupción de la pandemia hizo más grande la distancia entre ricos y pobres, o entre personas que no podían costearse un teléfono celular o que no contaban con infraestructura de internet en su comunidad, por ello, las consecuencias de la pandemia fueron varias que afectaron al Derecho a la Educación.

5. LAS CONSECUENCIAS DE LA PANDEMIA DEL VIRUS SARS-CoV-2 EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como ya se mencionó, las consecuencias de la pandemia del CoViD-19 afectaron a la progesividad y accesibilidad a la Educación, sin embargo, se pueden asumir varios retos más que debieron afrontar las universidades cuando decidieron migrar de manera abrupta de una educación presencial a otra de carácter virtual, se pueden resumir en los siguientes:

5.1. Reto en infraestructura

Se pueden considerar en tres momentos: cobertura y calidad de red, gadgets para docente y gadgets para alumnos, solo por considerar a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Ante la falta de estos, el acceso a la virtualidad es nulo, de igual manera, si se carece de una red eficiente que permita la actividad sincrónica y asincrónica sin problemas de conexión se tiene el mismo resultado.

5.2. Reto en capacitación docente

La falta de capacitación y en ocasiones la resistencia para integrarse a ambientes virtuales, para ejercer la función docente, fue un problema inmediato para las universidades, siendo necesario la impartición de cursos, tutorías y acompañamiento para que el personal docente logrará manejar la tecnología necesaria para impartir su clase.

5.3. Reto en la comunidad estudiantil

Los estudiantes, parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, debían ejercer la responsabilidad de adquirir conocimientos en estos medios, evitando distractores, cumpliendo las actividades programadas y acreditando asistencia y evaluaciones.

5.4. Reto en la administración y funcionamiento de órganos directivos

La organización administrativa, el cumplimiento de la función pública de las universidades a través de sus órganos directivos, también originó problemas debido a que varios de tales órganos son de carácter colegiado y toman sus decisiones de manera colectiva, lo que requirió la creación de software específicos para lograr tales propósitos institucionales.

En esa escenario de pandemia, limitaciones legales, insuficiencias institucionales y de infraestructura, capacitación constante, además de las limitaciones presupuestaria, déficit y reducción de apoyo financiero, las universidades latinoamericanas en específico las mexicanas, sobre todo de los Estados, tuvieron que tomar decisiones para afrontar esta terrible situación con el riesgo, de no llevarla a cabo, resultaría la suspensión de actividades para conservar la vida de sus maestros, alumnos y personal administrativo.

6. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

La Universidad Autónoma de Chiapas UNACH se encuentra ubicado en uno de los Estados con menor desarrollo económico de México, que contrasta con la riqueza cultural y biológica que posee, en él se encuentran asentados pueblos indígenas ancestrales, un flujo migratorio constante además de una diversidad de climas y comunidades trabajadoras. En ese marco de contrastes es evidente la función de la UNACH, que es la Universidad con mayor matrícula, planta docente y cobertura académica. Por lo anterior es evidente el compromiso social e institucional que tiene la UNACH con respecto a los jóvenes chiapanecos que desean cursar una carrera profesional para lograr un mayor nivel de vida.

A la UNACH le correspondió enfrentar el escenario que se ha descrito, tomando varias decisiones acertadas, complicadas la mayoría de ellas, dirigidas en específico a concretizar la educación a distancia en modalidad virtual y on line, mismas que pueden resumirse en las siguientes:

- **El correo institucional.** Se homogeneizó y se creó un correo institucional que dio por terminado el uso de buzones públicos, además el correo se vinculó a las tareas sustantivas de la universidad y se hizo más competitivo al emparejarse con Google para ciertas funciones en redes.
- **Plataforma Edúcate.** Se creó en Moodle la plataforma Educa-t donde se aloja toda la actividad académica de licenciaturas o pregrado y posgrado, además se crearon otras para educación continua y otros cursos universitarios.
- **Capacitación docente**. Se crearon cursos masivos, por escuelas y facultades, permanentes para capacitar al personal docente en adquirir capacidades para el manejo de estas tecnologías.
- **La infraestructura.** Se encuentra en mejora la red de internet de la universidad, además de adquirir mediante campañas de concientización y solidaridad social con diversos grupos de la sociedad civil, equipos de cómputo y tabletas para estudiantes y cuenten con dispositivos competentes para acceder a la red. Se cuenta con un número mínimo de aulas equipadas para el trabajo híbrido.
- **Régimen legal de la universidad.** Se debe ajustar el régimen legal de la universidad para darle certeza legal al teletrabajo, virtual e híbrido; se debe regular el trabajo a distancia de los órganos directivos para que sus actos no tengo riesgo de nulidad en lo referente a consejos técnicos, consejo universitario, comité permanente de finanzas, Junta de Gobierno entre otros.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ramírez Rancaño, Mario. (2021). Entre dos pandemias: la influenza española y el Covid-19. *Revista mexicana de sociología*, *83*(1), 215-237. Epub 28 de mayo de 2021.**(https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.1.60028)**.

Botero-Rodríguez, Felipe, & Franco, Óscar H., & Gómez-Restrepo, Carlos (2020). Glosario para una pandemia: el ABC de los conceptos sobre el coronavirus. Biomédica, 40(2),16-26. Epub. **(https://doi.org/10.7705/biomedica.5605)**.

Díaz-Castrillón FJ, Toro-Montoya. (2020). AI. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. Med. Lab. [Internet]. 24(3):183-05. Epub. **(https://doi.org/10.36384/01232576.268)**.

Garcia Apac, Coralith, Maguiña Vargas, Ciro, & Gutierrez Rodriguez, Raul. (2003). Síndrome respiratorio agudo severo. Revista Médica Herediana, 14(2), 89-93. Epub. **(http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2003000200009&lng=es&tlng=es)**.

Sifuentes-Rodríguez, Erika, & Palacios-Reyes, Deborah. (2020). COVID-19: The outbreak caused by a new coronavirus. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, *77*(2), 47-53. Epub. **(https://doi.org/10.24875/bmhim.20000039)**.

Johns Jopkins University (2020). Coronavirus Resource Center. Global Map. **(https://bit.ly/3nJVw34)**.

Gobierno de México. CONACYT (2020). Covid-19 México. **(https://bit.ly/3zmaD4K)**.

PAHO. IRIS. (2020) Repositorio Institucional de PAHO. Fossaert, H., Llopis, A., Tigre, C., Sistemas de Vigilancia Epidemiológica. **(https://bit.ly/3AlyMtR)**.

NEXOS. Taller de datos. (2020) Ulloa, E., et al. Descifrar el modelo Centinela. **(https://bit.ly/39es9h1)**.

Gobierno de México. Semáforo COVID-19. (2020). Semáforo de riesgo epidémico. **(https://bit.ly/3An9YSb)**.

Alfonso Sánchez, Ileana R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, *11*(1), 3-4. **(https://bit.ly/3hJ0HfM)**.

García Aretio, L. (2013). Historia de la Educación a distancia. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 2(1), Revista iberoamericana de educación a distancia, 2013-01-09, Vol.2 (1). En **(https://bit.ly/2ZakVZz).**

OECD. (2005). E-Learning in tertiary education. CERI. **(https://bit.ly/3u4Q2Bj)**.

PARTE II. RESPONSABILIDAD SOCIAL, SOSTENIBILIDAD E INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

2.1 MODELOS ALTERNATIVOS DE ORGANIZACIÓN

LA COMUNICACIÓN Y SU MODERNIZACIÓN[1]

Antonio Lucas Marín
Universidad Complutense de Madrid
Kenia R. Del Orbe Ayala
Universidad Rey Juan Carlos

1. LA CRECIENTE IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN

El estudio de la comunicación humana debe partir de la premisa de que, al ser su realidad tan evidente y extendida, tan natural e invisible, la reflexión sobre los hechos puramente comunicativos ha sido abordada, con un carácter sistemático y científico, muy recientemente. Se ha tomado conciencia de su importancia con la extensión de los medios de comunicación de masas, que empiezan a ser considerados como el cuarto poder a principios del siglo XX, y llaman tardíamente la atención de las ciencias sociales, en especial de la Sociología, la Psicología Social y la Ciencia Política, hasta formar un campo casi independiente de investigación. Pero, en las últimas décadas, más allá de los *mass media*, con la valoración creciente de las tecnologías de la información (TI) y su posterior énfasis en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de este campo de conocimiento centrado en los problemas comunicativos.

En este capítulo, ofrecemos un repaso a los diferentes modelos de comunicación. Estos modelos dependen del tipo de relación, circunstancias y existencia de mediación o no entre el emisor y el receptor, así como del número de cada uno de estos sujetos existentes en cada caso –uno, varios, muchos o muchísimos–; no obstante, se centrará la atención en la comunicación mediada y las diferentes teorías surgidas desde que, en los años veinte, los estudiosos comenzaron a percibir los efectos de los medios de comunicación hasta llegar al proceso de modernización.

En los últimos siglos se ha ido haciendo evidente la importancia de la comunicación en la vida humana. Se ha llegado a afirmar que la historia de la comunicación es la historia de la ampliación de la capacidad comunicativa. Aunque las ciencias sociales tardaron tiempo en centrar su atención en los problemas

[1] Algunas de las reflexiones que presentamos en este capítulo se derivan de publicaciones anteriores que hemos realizados. Aunque, con el paso de los años hemos nos hemos visto en la necesidad de ampliar y actualizar algunos conceptos:

Lucas-Marín, A. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación: cambios en el modelo de comunicación. *Hologramática* III, 4 (1), 15-33 **https://bit.ly/3jTQYVl**

Lucas-Marín, A. (2009). *La nueva comunicación*. Editorial Trotta, SA.

comunicativos, cada vez está más claro que la información trasladada y compartida ha sido fundamental en la formación y evolución de la sociedad.

Merece la pena interesarnos en la creciente ampliación de la capacidad comunicativa humana que, a mediados del siglo pasado, hizo necesario centrar la atención en su estudio de forma positiva y empírica. Se centró el interés en dar contenido y comprensión a conceptos ya existente como la "información", para pasar después a la "comunicación" y ahora a la "interacción". Nuevas tecnologías han ayudado a multiplicar sus efectos. Y han dado lugar a un campo de estudio e investigación autónomo.

Tras la gran transformación que supuso en el siglo XVIII la revolución industrial, el cambio radical en los procesos productivos y los paralelos cambios sociales que le acompañan dan lugar a las sociedades industriales. Asistimos durante el siglo XIX a la extensión de sus efectos patentes en casi todo el mundo. La sociedad industrial se va transformando en la mitad del siglo XX en postindustrial o con más precisión en informacional. Con la aparición de los ordenadores el cambio productivo se acelera y también el cambio social, y las nuevas tecnologías van siendo un elemento básico. El elemento con el que se trabaja es la información, que es la materia prima de los ordenadores.

1.1. La ampliación de la capacidad comunicativa

Desde otro punto de vista, la ampliación de la capacidad comunicativa puede verse como una tendencia de la evolución histórica impulsada por la técnica, con unas etapas claras iniciales, tal y como especificó Marshall McLuhan (1962): el punto de partida es la Galaxia tribal. Es indudable que el paso de la vida rural a la urbana supone, fundamentalmente, una multiplicación inaudita de las posibilidades de comunicación en todos los campos de la vida; el ágora, hasta en su expresión más modesta de la minúscula plaza de una aldea tribal, cambia las expectativas y costumbres de la vida aislada o de los límites afectivos de la familia. Más importante es el paso de la Galaxia tribal, dominada por los medios orales de comunicación, a la Galaxia Gutenberg, con el alfabeto fonético como nuevo medio de intercambio de experiencias y significados reproducidos mecánicamente. Pero el posterior advenimiento de la electricidad y su generalización, a principios del siglo XX, ha hecho posible la Galaxia Marconi donde, primero, la radio y el cine y, posteriormente, la televisión ha ampliado nuevamente las posibilidades de comunicación. En los últimos años hemos pasado a la Galaxia electrónica, impulsada por el ordenador, Internet, las páginas web y el teléfono móvil, con unos horizontes ilimitados de intercambio y acumulación de mensajes.

Podemos ver, la ampliación de la capacidad comunicativa en sus aspectos más cuantitativos: mayor cantidad de emisores, un número superior de receptores y muchos más mensajes. Ampliación, que ha multiplicado los mensajes disponibles gracias a la utilización de las tecnologías informáticas, ha conducido a problemas nuevos por la limitada capacidad de los receptores, que, ante la saturación a que parecen abocados, es

de suponer que deberán poner unos filtros clasificatorios para seleccionar lo que les interesa.

Es importante destacar los aspectos cualitativos de esta ampliación, concretamente, la creciente importancia de la opinión pública y el aumento de la movilidad psíquica.

La movilidad física, social y psíquica es el distintivo de cualquier proceso de modernización, aunque la más importante es la tercera. Con los medios de comunicación de masas, la movilidad psíquica producida es general e inmediata: amplía de una forma más directa la experiencia mediada y permite experimentar a casi todos los sujetos, aunque sea vicariamente, multitud de roles, antes difícilmente asequibles a la mayoría de las personas. Esto significa tener que referirse a los medios como grandes manipuladores de la conciencia, al dar lugar a un aumento de entalpía o movilidad interior de las personas, permitiendo una inusitada ampliación del repertorio de roles y al hacer posible un gran enriquecimiento de las experiencias de todos los miembros de la sociedad.

1.2. Las Tecnologías de la Información, la Comunicación y la Interacción

Los cambios recientes en la comunicación, más allá de la importancia de los medios de comunicación de masas, han venido promovidos desde mitad del siglo XX con el empleo de las Tecnologías de la Información (TI); en las últimas décadas, por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en estos últimos años por las Tecnologías de la Información la Comunicación y la Interacción (TICI).

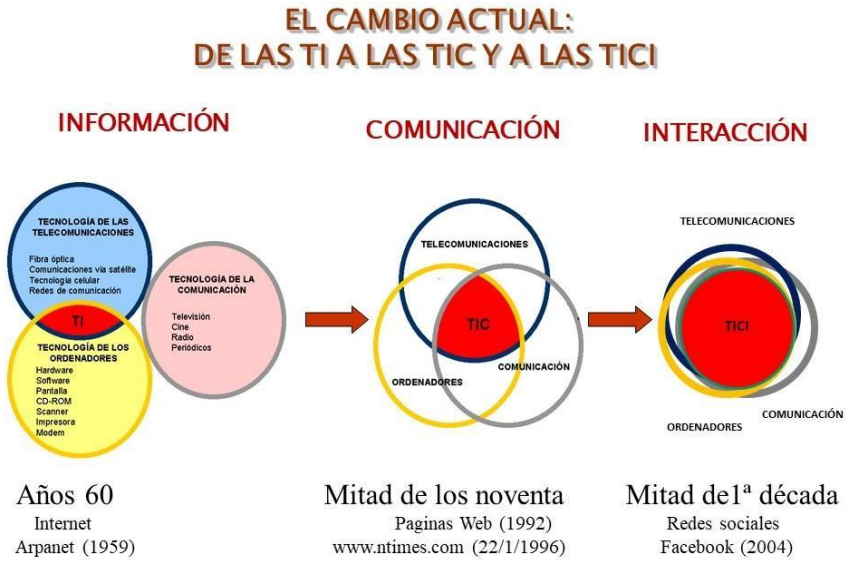
Para abordar una comprensión de estas últimas, habría que empezar por distinguir entre Tecnologías de la Información y Tecnologías de la Comunicación. El traslado de información es un proceso lineal de una persona a otra o a varias, distinguiendo entre emisor y receptor, como ocurre con unas señales de humo, un telegrama o un periódico, y las tecnologías que lo facilitan son las TI. Pero las TIC hacen referencia necesariamente a conexión o transmisión de información entre diferentes individuos o grupos sociales; sea de forma personal, cara a cara, o mediada, utilizando artefactos para aumentar la capacidad en el tratamiento del mensaje.

La comunicación es algo más que el traslado de la información, exige un mínimo grado de circularidad, de existencia de *feedback*, comunicación de retorno. Se ha utilizado recientemente y con frecuencia la sigla TIC como un neologismo acuñado para describir una tendencia, de las tecnologías de los ordenadores y de la telecomunicación, al integrarse y converger, y ser utilizados en procesos comunicativos personales y colectivos.

Las Tecnologías de la Información, la Comunicación y la Interacción, basándose en la abundancia de información y en la extensión de la comunicación, como elemento básico de la construcción de la realidad social, se propone fomentar la interacción social. Las redes sociales son el primer ejemplo de TICI, son estructuras sociales de interacción formadas por diferentes usuarios y organizaciones que se relacionan entre

sí en plataformas de Internet. Se considera que la primera red social moderna ha sido Facebook (2004). Se intenta actuar a través de la sociabilidad objetivada, con datos.

Figura 1. El cambio actual: de las TI a las TIC y las TICI



Fuente: (Lucas-Marín y Linares-Rodríguez, 2009: 98).

El proceso de convergencia ha sido posible, en parte, por la creciente digitalización, tanto en la producción como en el manejo, almacenamiento y traslado de la información. Como indica el cuadro adjunto, en los años setenta del siglo XX se inicia con Internet la confluencia de los ordenadores y de las telecomunicaciones, y aparecen las TI. A finales de siglo, convergen también las tecnologías relativas a la comunicación, aparecen las TIC, con las páginas web y la generalización de los móviles, que facilitan la ubicuidad de la comunicación personal. En esa última década los teléfonos inteligentes, las plataformas online, y las redes sociales, se dirigen directamente a la interacción mutua y aparecen las TICI.

2. LA COMUNICACIÓN PERSONAL

En la fase reciente del proceso de modernización, en la evolución hacia la nueva sociedad de la información, la interacción y del conocimiento, se han alterado considerablemente los modos que tenemos de comunicación. El uso intensivo de las TI, las TIC y las TICI (las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha dado lugar a cambios importantes de la vida social.

Desde mitad del siglo XX ha cambiado la concepción general de la comunicación, con la aparición de distintos modelos explicativos de sus elementos constitutivos y con consecuencias teóricas y prácticas. En la actualidad, con la expansión creciente de internet, de los móviles inteligentes y las redes, están apareciendo unos nuevos modelos de comunicación más individualizados, flexibles, interactivos y participativos.

Podemos decir, que la aparición de la Sociología de la Comunicación -una sociología especial centrada en la comunicación- es algo muy reciente, se hace patente ya avanzado el siglo XX y que su elaboración sistemática está ocurriendo en la actualidad. En efecto, aun siendo la comunicación una de las claves de la vida en sociedad y de la existencia humana, su estudio con pretensiones científicas es algo moderno. Sin embargo, no han faltado en las ciencias sociales desde sus inicios autores como Cooley o Mead centrados en la investigación de algunos de los problemas de la comunicación humana. Pero ha sido la aparición de la prensa de masas a comienzos del siglo XX y la extensión de la comunicación social, de los medios de comunicación de masas o de los medios industriales de comunicación, como se les quiera llamar, y su creciente importancia, lo que ha hecho de detonante para que desde distintas disciplinas se abordara cada vez más el tema de la comunicación.

> *Claveland (1990: 329-330), en su discurso inicial sobre las sociedades informacionales, podemos pensar en ellas siguiendo las siguientes proposiciones: 1. La información se expande, los límites al crecimiento del conocimiento que impone el tiempo disponible no tienen sentido si hablamos de la humanidad, capaz de integrar toda su experiencia colectiva a través de individuos relevantes; 2. La información no es un recurso escaso; 3. La información es sustituible, puede reemplazar de forma creciente al capital, al trabajo y a los materiales físicos; 4. La información es transportable, tan rápidamente como la velocidad de la luz, en consecuencia lo remoto es ahora más una elección que un tema geográfico; 5. La información es difusiva, tiende a ser permeable, más permeable cuanto más se tiene; 6. La información es compartible, más que intercambiar se comparte, y no se ajusta a los acuerdos o pactos suma cero del mercado o de las relaciones internacionales, suele crecer en la medida en que se tiene en común. (En Lucas-Marín, 2006:19).*

2.1. Cambios en el modelo informativo y comunicativo.

Al considerar los primeros estudios con pretensión científica de la realidad crecientemente importante de la comunicación, ya en el siglo XX, podemos ver que se han utilizado diferentes modelos o ideas generales de cómo es el campo de estudio y como debemos actuar en él, en su intento de comprenderla, racionalizarla y explicarla. Estas ideas generales podemos sistematizarlas históricamente en tres tipos de modelos utilizados hasta ahora: los lineales, los circulares y los que insisten en la mediación. Pero los cambios muy recientes, debidos a la explosiva e intensa extensión de las nuevas TIC y TICI, han hecho necesario ir planteando la necesidad de un nuevo modelo, que vamos a intentar ir perfilando. Suele considerarse que el primer modelo de la comunicación generalmente aceptado es el de Harold Laswell, que intenta hacer en 1948 una "teoría de la transmisión de mensajes", con su famosa definición del acto de comunicación que piensa debe contestar a las siguientes cuestiones: "¿Quién, dice qué, en qué canal, a quién, con qué efecto?". Como estudioso de la propaganda, su

pensamiento está centrado en la comunicación colectiva o de masas (en Lucas-Marín, 2006:19).

Se ha considerado que la ventaja del modelo lineal de comunicación está en la insistencia de la necesidad de precisión por parte del comunicador, que, por otra parte, tiende a considerar unidas la comunicación y la acción. También ha venido a señalarse como inconvenientes prácticos del modelo: la confusión de comunicación e información, la visión del receptor como pasivo, y la visión del mensaje como el propio significado. Este modelo en su sencillez insiste en la necesidad de ser preciso a la hora de emitir un mensaje, porque centra en lo comunicado casi toda la atención. Parece como si la eficacia del mensaje fuera instantánea e incontrovertible.

> *El modelo lineal de la comunicación parte de dos ideas generales sobre las que vale la pena detenerse: la primera es la consideración de la comunicación como un mero transporte de información, y la segunda es pensar que la clave del significado está en el propio mensaje y no en las personas, sujetos de la comunicación. En efecto, con frecuencia se tiene una concepción general de la comunicación como si fuera una cinta transportadora de conocimiento y de informaciones de una persona a otra. Pero este esquema simplista raramente funciona. Así, en las empresas tiende a considerarse que las funciones directivas son propias de comunicadores profesionales; el trabajo de un director es comunicarse con éxito con los subordinados, de manera que los subordinados crean y piensen de la misma manera que él, para ello dispone de todos los medios de comunicación propios de la organización. Sin embargo, en la práctica, este transporte nítido de la información es condición necesaria pero no suficiente de una comunicación eficaz y es, por tanto, compatible con fallos en el proceso comunicativo (Lucas, Galera, Ruiz, 2003: 72). (En Lucas-Marín, 2006:21).*

Esta idea de la comunicación como mero transporte efectivo de información va unida a la idea general de que el significado está en las palabras, en el mensaje que se envía, sin pararse a pensar en que el significado está fundamentalmente en las personas (Berlo, 1969). La interpretación de un mensaje puede ser diferente en el emisor y receptor en función de las diferentes expectativas planteadas, de la experiencia de cada uno y de la situación psicológica y social en que se encuentran. Por eso, nunca dos personas quieren decir la misma cosa con idénticas palabras. Por ello, las discusiones, cuando hay un fallo en la comunicación del tipo "ya te dije yo", "lo que tú me dijiste", "yo sé lo que te dije"... suele ser inútiles. En ese sentido, asegurarse de la coincidencia del significado en el emisor y en el receptor, nos lleva al modelo circular de comunicación, lo que significa dejar de lado la aparentemente clara distinción emisor-receptor, lo que requiere la utilización de nuevos conceptos que complican el modelo.

En efecto, podría decirse que el modelo de la comunicación lineal expuesto nos muestra todos los elementos que hay en la comunicación, pero no indica realmente lo que ella es. En una formulación más precisa, es necesario puntualizar que se entiende por comunicación "el proceso a través del que un conjunto de significados que han tomado cuerpo en un mensaje es trasladado a una o varias personas de tal manera que el significado percibido sea equivalente a lo que los iniciadores del mensaje intentaron" (Smith, 1995: 33). La comunicación no es exactamente, por tanto, un traslado de significado, sino un ajuste de este significado compartido entre dos sujetos, lo que

supone normalmente múltiples traslados: idas y vueltas de contenido informativo entre ambos sujetos.

2.2. Más allá de la información

En una primera aproximación a su estructura, podríamos referirnos a la comunicación como un proceso en el que pueden distinguirse analíticamente diferentes partes que intervienen de una forma secuencial. La diferenciación es útil para ir enumerando y prestando atención individualizada a los elementos fundamentales que la componen: el emisor, el mensaje y el receptor. También nos muestra las etapas progresivas de las actividades más importantes a realizar –decisión de emitir, la codificación del mensaje, la transmisión de la información, la recepción y la descodificación.

Los primeros autores que estudiaron este proceso utilizaron conceptos generales o modelos que se han denominado lineales; aunque mejor sería llamarlos rectilíneos, por contemplar una serie de ideas encadenadas en una sola dirección y sentido. Un ejemplo de una concepción lineal de la comunicación es la formulación de Laswell en 1948, ya vista, al considerar que la pregunta que debería responderse para describir de forma completa un acto comunicativo es: «¿Quién dice, qué, con qué canal, a quién, con qué efecto?». Esta fórmula, con todas las críticas que deseemos hacer, ha sido por su sencilla claridad muy eficaz, para orientar los primeros estudios sobre la comunicación, especialmente la comunicación colectiva, al señalar los posibles campos de investigación, más o menos independientes –sobre los emisores, los mensajes, los medios, los receptores o los efectos– (McQuail y Windahl, 1984: 45; Lucas-Marín y García-Ruiz, 2002: 205-206).

Otro ejemplo de modelo de comunicación lineal ha sido paradigmáticamente expuesto por Shannon y Weaver en su teoría matemática de la información. Para ellos, la fuente de información transmite un mensaje codificado, a través de un canal, a un destinatario que recibe el mensaje previa descodificación. El problema fundamental considerado es el de los ruidos, que impidan una perfecta transmisión, en un esquema general que hace pensar sobre todo en un transporte físico o mecánico de información.

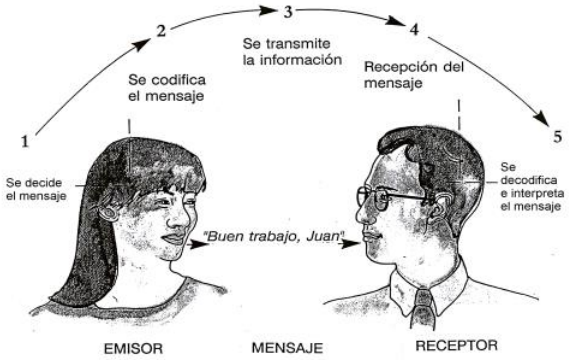
En una reinterpretación actual del modelo lineal (*figura 2*), las etapas básicas en el proceso de comunicación humana son: 1. decisión sobre el mensaje; 2. codificación del mensaje deseado; 3. transmisión de información; 4. recepción del mensaje, y 5. descodificación e interpretación del mensaje. De esta manera:

> *Un acto de comunicación humana puede ser visto con el propósito de análisis dentro de una perspectiva lineal básica y así entender qué está pasando en cada etapa. Dentro de esta perspectiva, un mensaje se decide y formula por los emisores. Se transmite después de su conversión en la información que puede moverse desde el emisor al receptor. Se descodifica e interpreta por un receptor, que hace uso de significados acumulados en la memoria. (DeFleur, 1993: 13).*

El modelo lineal de la comunicación parte de dos ideas generales sobre las que vale la pena detenerse: la primera es la consideración de la comunicación como un

mero transporte de información; y la segunda consiste en pensar que la clave del significado está en el propio mensaje y no en las personas, sujetos de la comunicación. En efecto, con frecuencia se tiene una concepción general de la comunicación como si fuera una cinta transportadora de conocimiento y de informaciones de una persona a otra (Lucas-Marín y García-Galera, 2009a: 208).

Figura 2. Etapas y actividades básicas en el proceso de comunicación

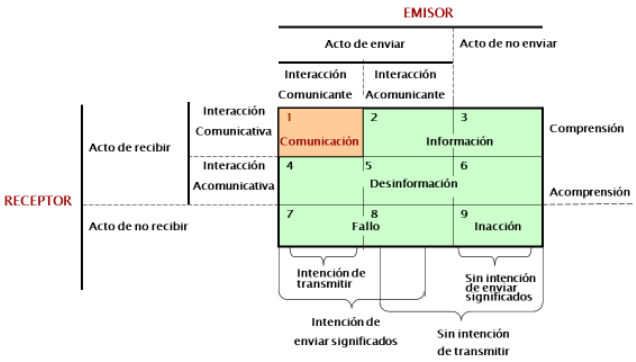


Fuente: (Lucas-Marín y García Galera, 2009a; Lucas-Marín, 2006: 21).

2.3. La comunicación como importante objeto de estudio

En estos planteamientos de la comunicación, antes de intentar hacer un cuadro completo de la interacción social en términos de su carácter comunicativo, conviene tener en cuenta, en primer lugar, la necesidad o no del feedback –comunicación de retorno– para que haya o no comunicación, y también, la distinción entre comunicación y acción social. Por lo tanto, se necesita que haya «un emisor que envíe un mensaje a un receptor, la comunicación requiere alguna reacción del receptor». De todas maneras, como argumenta Smith (1995: 35), de los tres propósitos que se puede plantear el emisor en un acto comunicativo –transmitir, significar (querer decir o ser entendido) y afectar– solamente los dos primeros son significativos en un análisis de la comunicación como tal, aunque el último es el que ordinariamente motiva al comunicador. En cualquier caso, de las 9 formas en que un emisor y un receptor de un mensaje se relacionan socialmente, (*figura 3*) sólo una de ellas es realmente comunicación.

Figura 3. Diferencias entre relación social y comunicación



Fuente: Elaboración propia.

Podemos definir la comunicación como un proceso circular. En efecto, la comunicación humana es un proceso durante el cual fuentes individuales inician mensajes usando símbolos convencionales, signos no verbales y señales contextuales, para expresar significados por transmisión de información; de tal manera que la parte o partes receptoras a las que se dirige el mensaje construyen otro proceso similar o paralelo de comprensión (DeFleur et al, 1993). En este proceso tiene especial interés el lenguaje: un complejo de palabras compartidas, signos no verbales y reglas para su uso e interpretación según acuerdos dentro de un particular grupo humano o sociedad. Su importancia radica en el significado que transporta.

Sobre estas ideas, algunos autores como (Schramm, 1949; Maletzke 1964; y Berlo 1960) fueron construyendo lo que se ha denominado el modelo circular de la comunicación, que insiste en la ida y vuelta del contenido informativo, como esencia de la comunicación. En la misma dirección, más recientemente DeFleur et al, (1993: 22), intentando acercarse más a la realidad de la comunicación, analizando sus componentes y el proceso de cambio, han hecho la propuesta de considerar la comunicación interpersonal como «transacción simultánea e instantánea». La imagen utilizada es que, finalmente, comunicarse es intervenir en una negociación, en un «toma y daca», una transacción de información.

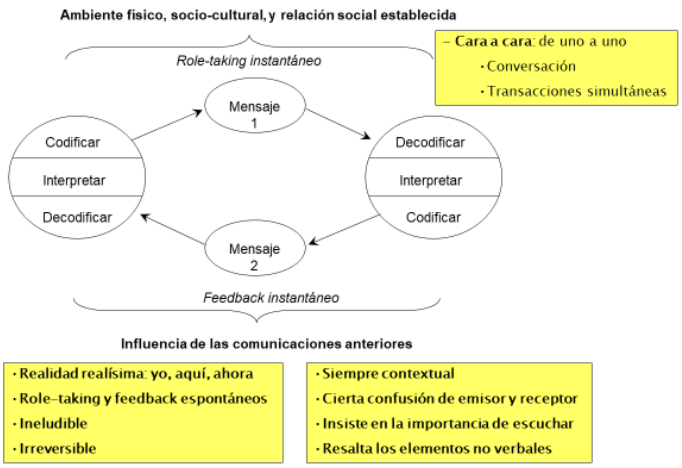
Una exposición actualizada de estas ideas de circularidad puede venir definida por las siguientes proposiciones, que se consideran básicas en la relación entre el emisor y receptor:

1. La codificación y la descodificación al mismo tiempo en las dos partes.
2. El role-*taking* y el *feedback* es la doble relación entre ambos sujetos –ida y vuelta de la información–.
3. La influencia del ambiente físico donde la transacción tiene lugar es evidente.
4. La importancia de las anteriores interacciones comunicativas.

5. La influencia de la situación sociocultural en que la comunicación tiene lugar.
6. Debe considerarse siempre la influencia de la relación social existente entre las partes.
7. Todos los intercambios se realizan de forma continua y simultánea. Sobre todo ello, se propone el siguiente modelo actualizado de la comunicación circular (*Figura 4*), que proporciona una visión bastante completa de la comunicación cara a cara entre las personas. Se plantea, por tanto, una visión más amplia de comunicación con una concepción temporal, que describe cómo ésta tiene lugar de una forma más realista que las iniciales propuestas lineales.

> *El nuevo modelo representa el proceso cara a cara de la comunicación humana como una serie de actividades recíprocas en las cuales cada parte se compromete al mismo tiempo. Ellas simultáneamente codifican y descodifican mensajes, se los transmiten mutuamente, poniéndose uno en el lugar del otro y en una comunicación de retorno, y se formulan respuestas mientras que la otra persona está transmitiendo. Por otra parte, en los procesos se producen influencias significativas que provienen de lo que se ha dicho antes, del espacio físico en que se encuentran, de la naturaleza sociocultural de su actividad y del tipo de relación existente entre ellos. (DeFleur, 1993: 24).*

Figura 4. Modelo de Comunicación Circular



Fuente: (Lucas-Marín y García-Galera, 2009a: 209).

El modelo nuevo propuesto nos ayuda a tener en cuenta varias facetas fundamentales en el proceso de comunicación entre dos personas:

1. *Se refieren a una realidad realísima. Estamos en un proceso cuya realidad no ofrece dudas, al efectuarse la relación en un «aquí» y «ahora», por dos sujetos presentes –que conjugan el «yo»–. Dudar de la realidad de una conversación cara a cara que estoy manteniendo no es natural, requiere un esfuerzo «metafísico» considerable.*

2. *Muestra la necesidad de la circularidad entre emisor y receptor. De especial importancia en el modelo descrito son el role-taking y el feedback. Mediante el role-taking –tomar el papel del otro–, se da «una actividad de una fuente o emisor por la que se asegura la probabilidad de que un receptor será capaz de interpretar las intenciones y significados de un mensaje concreto». Con el feedback –comunicación de retorno– tiene lugar un «mensaje dado, en una determinada manera, por un receptor, en respuesta a un mensaje transmitido por un emisor; puede ser verbal o no verbal» (ibid.: 29).*

3. *Es un proceso ineludible e irreversible. Nos estamos continuamente comunicando, incluso al intentar no comunicarse es muy difícil dejar de transmitir información de ese deseo y dejar de percibir la respuesta del otro. La comunicación no es reversible, lo que ya se ha dicho no puede dejar de haberse dicho; lo ya escuchado no deja de haberse oído. Se podrán pedir disculpas y actuar como si esa conversación no hubiera tenido lugar, pero se sabe que ese intercambio de información se ha producido.*

4. *Debe entenderse siempre en una realidad contextual. Más importante que el intercambio de información objetivo –lo que se dice–, es su contexto interpretativo –dónde se dice, cómo se dice.*

5. *Hay cierta confusión entre emisor y receptor. La idea del emisor como sujeto que inicia la comunicación; por tanto, con cierto carácter primordial o prevaleciente. Como atractiva novedad de este esquema conceptual, hay que considerar la importancia que se da a la actividad receptiva, de escuchar. Con frecuencia, suele pensarse en la recepción como una actividad pasiva, sin tener en cuenta su carácter esencial, en una comunicación completa y eficaz. La falta de atención a este aspecto de la comunicación ha dado lugar a que hayan pasado desapercibidos muchos de sus problemas.*

6. *Los elementos no verbales adquieren una gran importancia. Una buena parte de la comunicación de retorno es no verbal; se asiente o contesta a una información con un gesto insinuado, un movimiento de ojos, la oculesis. (Lucas-Marín, 2006: 24-25).*

Tabla 1. Modelos de transmisión de información: informar y comunicar

	LINEAL	CIRCULAR
ASUNCIÓN BÁSICA	Transporte Expresión efectiva= comunicación efectiva	Ida y vuelta de contenido Comprensión= Comunicación efectiva
VENTAJAS	Hace ser precisos al dar la información Une comunicación y acción	Conecta con una predisposición natural Es más precisa la comunicación
INCONVENIENTES	Confunde la comunicación con la información Se ve al receptor como pasivo Se ve los mensajes como significados	Hace creer que la comprensión lleva al acuerdo Hace a la comprensión el fin de la comunicación Lentitud
EFECTOS	Sobre la audiencia: Modelo: E ---> R	Sobre emisor y receptor: Modelo: E <---> R
AUTORES	Lasswell (Descriptivo) Shannon y Weaver (Matemático)	Schramm (Personal y de masas) DeFleur (Simultáneo)

Fuente: (Lucas-Marín y García-Galera, 2009a: 211).

En la tabla 1 nos muestra de forma sintética las diferencias que hay entre informar y comunicar, teniendo en cuenta diferentes facetas: la asunción básica, las ventajas, los inconvenientes, los efectos y los autores que han estudiados los dos fenómenos.

3. LA MEDIACIÓN PROGRESIVA DE LA COMUNICACIÓN

La utilización de los medios es tan antigua como la sociedad; así podemos referirnos a la escritura como uno de los medios clásicos empleados históricamente, aunque los avances de la tecnología han dado lugar a un aumento creciente de la utilización de procesos de comunicación mediados. Pero, además de la mediación a través de la escritura –cartas, libros, periódicos y revistas, telégrafo o teletexto–, tenemos otros procedimientos donde se utiliza la imagen o el sonido –el teléfono, el fax–, la radio, el cine, la televisión o las redes de computadoras (DeFleur, 1993: 236).

Tal ha sido la evolución, que a día de hoy tenemos resaltar la importancia que ha tenido el avance tecnológico en la expansión de la comunicación mediada. La confluencia en tecnologías digitales, de la informática y la telecomunicación, las mismas han permitido una integración adecuada entre la producción de información y su transmisión.

Debemos referirnos a la evolución en los modos de transmisión y la amplitud del proceso comunicativo. Procuraremos hacer unas referencias escuetas centradas en la expansión mencionada de la comunicación, como elemento básico de la sociedad moderna. Es necesario tener en cuenta cómo la *comunicación personal directa*, cara a cara, ha ido ampliándose, mediante la *comunicación personal mediada* y mediante la *comunicación social*. Hay cierto «continuo» histórico en esta ampliación: personal-mediada-social. Pueden parecer, desde el punto de vista teórico, especialmente interesantes los dos extremos, pasando muy por encima del tema más general de la mediación. Pero en la práctica lo fundamental es el hecho de la mediación.

La significativa ampliación física de la capacidad de comunicación sólo es posible cuando ésta se realiza a través de unos medios técnicos que multipliquen o amplíen los mensajes y hagan asequible, para más receptores conectar con un sujeto emisor determinado. Estos medios facilitan los contactos personales, o hacen posible una relación social limitada con una masa de sujetos receptores de la información, dando lugar a la comunicación de masas.

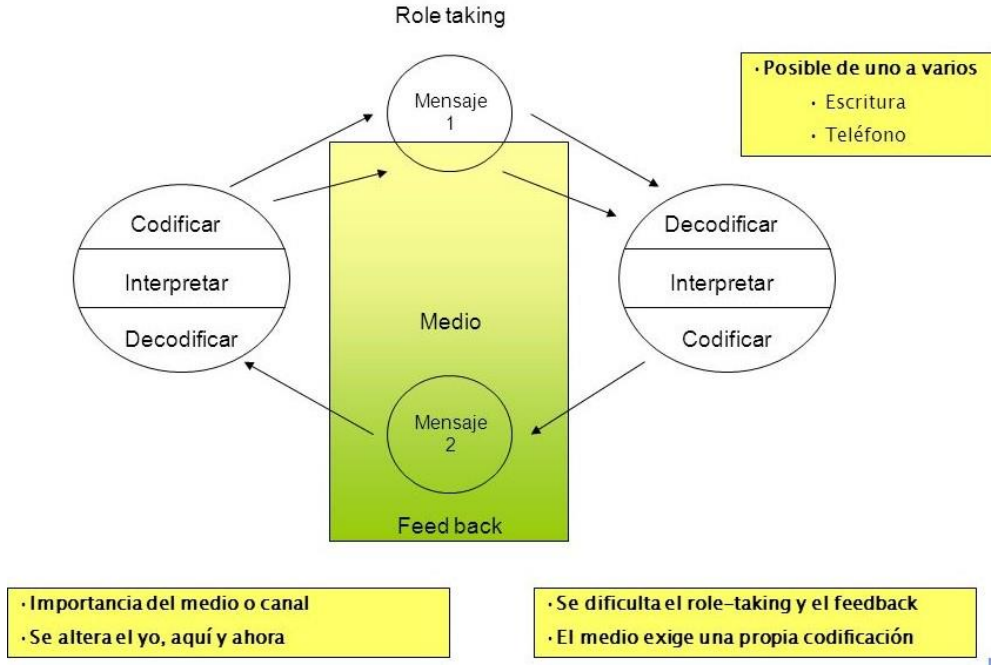
La comunicación mediada, tiene interés recordar que los medios, además de ser dispositivos que mueven la información a distancia, de manera que la gente que está separada se pueda comunicar, alteran de alguna forma el sistema comunicativo. En efecto, los medios modifican ciertos aspectos del proceso de comunicación cara a cara, esquematizado en el modelo antes explicado.

3.1. Un nuevo modelo comunicativo

En la adaptación del mensaje al medio, aparecen una *nueva codificación* y una *nueva descodificación*, que tienen que ver con el propio medio con el que hay que integrarse. Adquiere, así, una gran importancia la relación del emisor y del receptor con el medio tecnológico; hay emisores y receptores más adaptados al medio respectivo, lo que puede suponer alguna ventaja para ser eficaz en la comunicación. La figura 5, intenta plasmar gráficamente estas ideas.

De esta forma, la utilización de un medio aumenta la capacidad comunicativa, pero también dificulta u oscurece, de alguna manera, el mensaje emitido; complica el proceso emisor, al hacer necesaria una doble codificación, respecto al receptor y respecto al propio medio, y una descodificación. Cuando se habla por teléfono con una persona inglesa, se deben utilizar códigos que permitan recibir la información en inglés y por teléfono. Pero, sobre todo, el oscurecimiento que existe, o dificultad añadida en torno al mensaje, hace referencia al *feedback*. Al hablar con una persona por teléfono el *feedback* casi no existe o suele ser muy pobre.

Figura 5. La Comunicación personal mediada



Fuente: (Lucas-Marín y García-Galera, 2009b: 219).

Por otra parte, la ampliación de la distancia entre emisor y receptor hace que tengan muchísimo menos valor los elementos no verbales de la comunicación que hemos visto. Ahora lo realmente importante es el medio utilizado. En la comunicación mediada es muy relevante el aspecto auditivo; pero, también, las señales que provienen de la vista, el tacto e, incluso el olfato, intervienen en el intercambio; todo ello desaparece en una conversación telefónica, por ejemplo.

Es fácil hacer un cuadro indicando con algunos ejemplos las formas básicas de comunicación personal y social, cruzadas con las calificaciones de directa o mediada. Lógicamente, por el carácter un tanto ambiguo o intermedio de la comunicación mediada, los ejemplos de tipos concretos empleados pueden ser objeto de matizaciones, pues no es fácil diferenciar una clase o un seminario, de una conferencia, ni ésta de un mitin o un discurso (Lucas y García-Galera, 2009b: 220).

Tabla 2. Tipos Básicos de comunicación

	DIRECTA	*MEDIADA*
PERSONAL	Conversación Reunión Seminario Clase	Telegrama Teléfono Fax Carta Informe Correo electrónico Mensajes en redes
COLECTIVA	Conferencia Discurso	Tablón de anuncios Libro Prensa Cine Radio y Televisión Videoconferencia Plataforma y OTT

Fuente: (Lucas-Marín y García-Galera, 2009b: 220).

En cualquier caso, el proceso de comunicación mediada, tal y como acabamos de definir, se lleva a cabo mediante el empleo de unos elementos tecnológicos anónimos en los que está inmersa la transmisión del mensaje; lo cual supone: 1. Separación física entre emisor y receptor; 2. Utilización de elementos tecnológicos para el contacto; 3. El material expandido lo puede reforzar el medio; 4. No hay ajuste continuo en la comunicación, y 5. Se puede retrasar fácilmente la transmisión –comunicación diacrónica.

La generalización de los medios ha requerido grandes organizaciones económicas que los diseñen, produzcan, distribuyan, mantengan, planifiquen su futuro, etc. Por otra parte, la existencia de los medios ha hecho posible tanto el aumento de tamaño de las mismas organizaciones, como su expansión geográfica sin límites. Sin los medios no podrían entenderse las grandes empresas o las empresas multinacionales, surgidas ya a finales del siglo XIX al amparo de la segunda revolución industrial. Y, por supuesto, no podría entenderse una organización moderna sin la utilización de los medios de comunicación.

Si separáramos los diferentes medios de comunicación que la tecnología permite utilizar, podría verse que cada uno de ellos presenta sus ventajas e inconvenientes. Es fácil concluir, por tanto, que la selección del medio a utilizar deberá ser apropiada para el mensaje que se desea transmitir. A fin de facilitar esta selección, Smelzer & Leonard

(1994: 425-458) clasificaron los mensajes en las categorías de sensible, negativo, complejo y persuasivo. Sus conclusiones se pueden resumir en las siguientes: 1. emplear medios muy ricos en los problemas rutinarios puede llevar a fracasos en la comunicación por exceso de información; mientras que, en los problemas no rutinarios, la riqueza del medio es muy efectiva; 2. en los problemas de rutina, un medio que da una información ajustada, la imprescindible, es de gran eficacia, y 3 en temas no rutinarios, la información escasa lleva al fracaso, al no poder captarse toda la complejidad del problema (Lucas-Marín y García-Galera, 2009b: 228-230).

De esta manera, si hacemos una tabla de doble entrada donde, por una parte, se pueda distinguir entre medios ricos y menos ricos, y por otra entre problemas de rutina y de no rutina, tenemos cuatro situaciones definidas como nos muestra la tabla 3 (Lucas-Marín y García-Galera, 2009b:230), que nos da un *Marco de selección de los medios*. Vemos aquí que en los problemas rutinarios emplear medios muy ricos puede llevar a fracasos en la comunicación, por exceso de información, mientras que en los problemas no rutinarios la riqueza del medio es muy efectiva. Igualmente, en los problemas de rutina un medio que da una información ajustada, la imprescindible, es de gran eficacia; sin embargo, en temas no rutinarios la información escasa lleva al fracaso, al no poder captarse toda la complejidad del problema.

Tabla 3. Marco de selección de los medios

	PROBLEMA DE DIRECCIÓN	
	Rutina	***No Rutina***
Abundante	***Fallo en la comunicación*** Sobreabundancia de datos. Medios ricos usados para mensajes rutinarios. Excesivas señales causan confusión y excesivos significados.	***Comunicación efectiva*** Éxito comunicacional porque los medios ricos se corresponden con mensajes poco rutinarios.
RIQUEZA DEL MEDIO		
Escasa	**Comunicación efectiva** Éxito en la comunicación porque el medio de menor riqueza corresponde con mensajes rutinarios.	**Fracaso en la comunicación** Escasez de datos. Un medio pobre es utilizado para mensajes no rutinarios. Muy pocas señales para comprender la complejidad del mensaje.

Fuente: (Lucas-Marín y García-Galera, 2009b: 230).

4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

La comunicación social o colectiva es, posiblemente, el tipo de comunicación más sobresaliente de las modernas sociedades. Su estudio puede considerarse necesario para situarnos en nuestra sociedad, sobre todo, por la importancia de sus efectos. Al igual

que se hizo al referirnos a la comunicación personal, debemos considerar la comunicación social como un proceso de ida y vuelta de contenido informativo, orientado a conseguir unos cambios en los receptores. Es algo más que transmitir una información; en este caso, pública, que añade conocimientos a mucha gente.

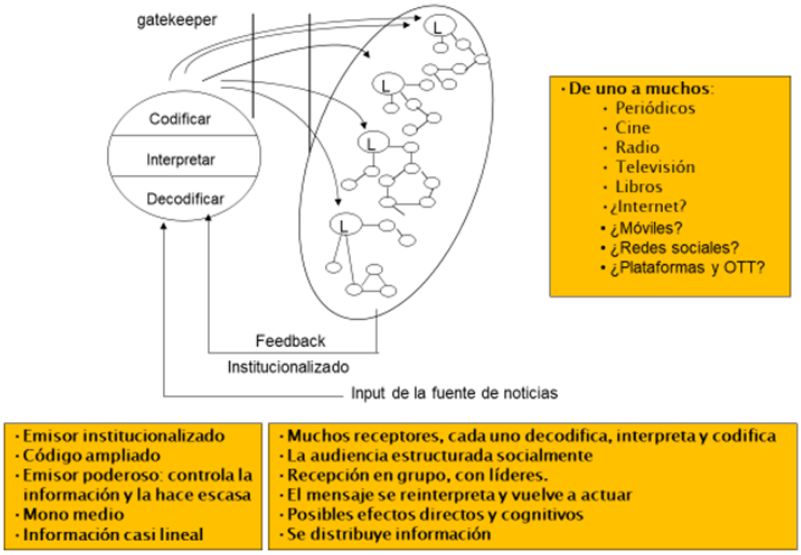
Conviene tener presente que la generalización de los medios de comunicación colectivos ha dado lugar a que se hayan ido buscando las funciones asignadas a estos medios de masas, es decir las consecuencias objetivas, observables de su actividad. A lo largo de los años la experiencia ha ido acumulando un elenco de funciones específicas que podemos resumir: 1) la función de conferir estatus –o prestigio–. La experiencia común y la investigación testifican que la posición social de personas, acciones y grupos se eleva cuando atraen la atención favorable de los medios masivos; 2) la función de reforzar las normas sociales, con tendencia a convertir los públicos masivos en públicos conformistas; 3) la llamada «disfunción narcotizante», al disminuir el tiempo dedicado a la acción social organizada; 4) la función informadora, que intenta dar conocimientos suficientes sobre la sociedad, para que los ciudadanos no se sienten extraños en ella; 5) la función interpretadora, que ayuda a la interpretación y comprensión de los pequeños fenómenos cotidianos; 6) la transmisión cultural, de formas de vida y explicaciones que las hacen plausibles. Muchos de los grandes cambios que hemos tenido en los últimos años tienen que ver con la existencia de los medios, y es muy probable que sin la existencia de los medios de comunicación masivos ni las mujeres utilizarían pantalones para vestirse, ni existiría el divorcio. 7) función de entretenimiento, como satisfacción vicaria de la dureza de la vida en las sociedades industriales, y 8) la función de refuerzo de las actitudes personales previas, al dar mayor consistencia a las tendencias compartidas con los distintos grupos primarios a los que se pertenece.

Con la experiencia de numerosas sistematizaciones llevadas a cabo para el estudio de la comunicación social, podemos referir como sus principales facetas las siguientes: 1) la existencia de un sujeto emisor institucionalizado, lo que supone considerar unos procesos sociales básicamente internos, aunque no ajenos al ambiente que rodea al medio; 2) las dificultades del *role-taking* del emisor, que debe realizar estudios previos de audiencia, manejándose, a pesar de todo, con unos márgenes de error en sus apreciaciones; 3) la necesidad de un mensaje ampliado en intensidad, amplitud y código utilizado; 4) la existencia de filtros –*gatekeeper*– en el flujo de la información. Algunos «guardabarreras» deben considerarse en el ámbito de la emisión; otros, en el de la audiencia; 5) la presencia de gran cantidad de obstáculos –físicos y sociales– para que los mensajes alcancen la audiencia a la que se dirigen; 6) la existencia de procesos de selección de la información recibida en la misma audiencia. La realidad de una audiencia receptora compleja, cuya situación viene definida principalmente por una red de relaciones sociales, y 7) las dificultades de conseguir un *feedback* adecuado. La comunicación de retorno deja de ser un proceso natural, hay que organizarla, con sus correspondientes costes, para que se lleve a cabo con un mínimo de precisión (Lucas y García, 2009: 255-258).

Estas consideraciones nos llevan a plantear el modelo gráfico de la comunicación colectiva de la figura 6, siguiendo las pautas del modelo inicial de Schramm, aunque

intentando completarlo con algunos elementos ya vistos en el modelo empleado para la comunicación personal. Todo ello nos pone de manifiesto claramente el concepto de comunicación social o de masas que estamos manejando.

Figura 6. Modelo de comunicación colectiva

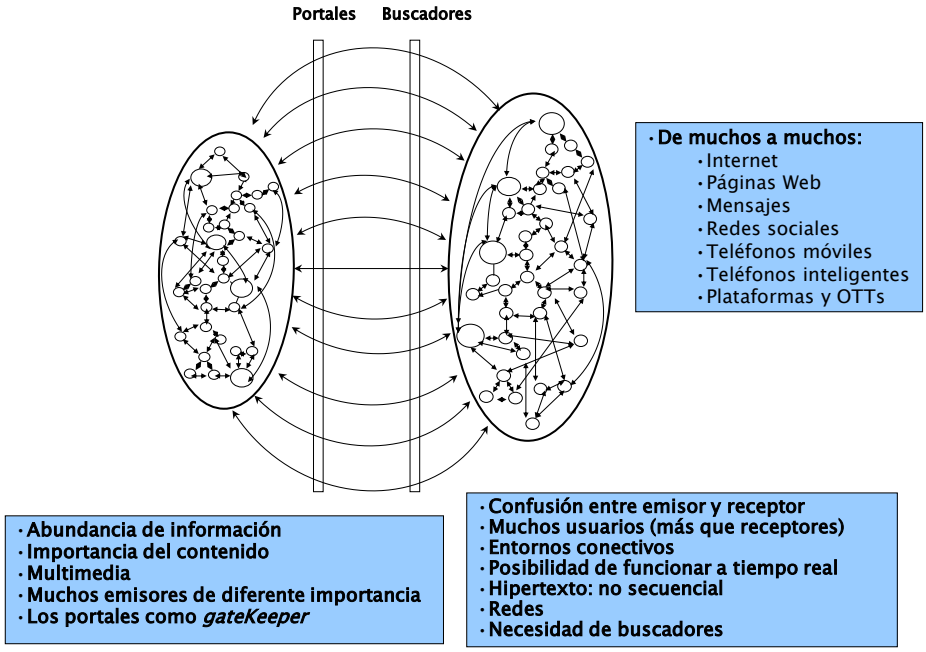


Fuente: (Lucas-Marín, 2009:255).

5. LA NUEVA COMUNICACIÓN

Hemos reflexionado que la historia de la humanidad es realmente una historia de la ampliación de la capacidad comunicativa del hombre. Partiendo de los modelos utilizados sobre la comunicación, es evidente que en la nueva sociedad de la información y del conocimiento se han alterado considerablemente los modos de comunicación por el uso intensivo de las nuevas TIC. En la actualidad, con la expansión creciente de Internet, las páginas web, redes sociales, los teléfonos móviles, plataformas, etc. están apareciendo unas nuevas formas de comunicación más individualizadas, flexibles e interactivas. Se debe ir, por consiguiente, hacia un nuevo modelo de la comunicación que tenga presente características tan diferentes como: 1) la sobreabundancia de información, que conlleva importancia del contenido y potencia ilimitada; 2) la existencia de muchos emisores diferentes, pero más fácilmente de uno a uno –webs, blogs, wikis, plataformas, etc.–; 3) la mayor confusión entre emisor o receptor, con *usuarios* en entornos conectivos, más que propiamente receptores; 4) los intentos de vuelta a la conversación casi presencial, con instantaneidad, "multisentidos" etc.

Figura 7. Modelo de comunicación digital



Fuente: (Lucas-Marín, 2006:30).

La figura 7 nos muestra un primer intento de hacer un modelo en el que se reflejan las consecuencias de la comunicación mediada por ordenador, que puede ser útil como una racionalización inicial a completar.

Este nuevo modelo intenta explicar cómo recientemente hemos asistido a cambios en la mediación de la comunicación como consecuencia de la aparición de las TIC y las TICI, en general, y por la extensión de los ordenadores, de Internet y de las páginas web, más en concreto. El uso creciente de estas tecnologías ha hecho cambiar las formas de comunicación y nos urge a ir señalando en términos generales las características de un nuevo modelo comunicativo, que sirva de guía para movernos y ser capaces de elaborar teorías científicas que deductivamente permitan el contraste de hipótesis, con el consiguiente avance del conocimiento en este campo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berlo, D. (1960). *The process of communication: an introduction to theory and practice*, Holt, Rinehart and Winston.

Claveland, H. (1990). Epílogo: The Twilight of hierarchy: speculations on the global information society. *Foundations of organizational communication*. Longman.
Defleur, M.L., Kearney, P. & Plax, T.G. (1993). *Fundamentals of Human Communication*. Mayfield Publishing.
Lasswell, H.D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (ed.) *The communication of ideas, (*pp.37-51). Harper.
Luca-Marín A. y García Galera M.C. (2009). La Comunicación personal. En Lucas-Marín, A. (Eds.) *La nueva comunicación (*pp.191-214). Trotta, SA.
Luca-Marín A. y García Galera M.C. (2009). La Comunicación mediada. En Lucas-Marín, A. (Eds.) *La nueva comunicación (*pp.214-230). Trotta, SA.
Luca-Marín A. y Linares-Rodríguez, V. (2009). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En Lucas-Marín, A., *La nueva comunicación (*pp.95-111). Trotta, SA.
Lucas-Marín, A. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación: cambios en el modelo de comunicación. *Hologramática* III, 4 (1), 15-33. **(https://bit.ly/3jTQYVl)**.
Lucas-Marín, A. (2009). *La nueva comunicación*. Trotta, SA.
Lucas-Marín, A. y García-Ruiz, P. (2002). *Sociología de las organizaciones. McGraw Hill*.
McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.* University of Toronto Press.
McQUAIL, D. y WINDAHL, S. (1984). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva.* EUNSA.
Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication, by CE Shannon (and recent contributions to the mathematical theory of communication), W. Weaver*. University of illinois Press.
Smeltzer, L.R. y Leonard, D. J. (1994). Managerial Communication. Strategies and Applications. Irwin.
Smith, J. (1995). Understanding the media. A sociology of mass communication. Hampton Press.
Smith, J. (1995). *Understanding the media. A sociology of mass communication*. Hampton press.

LA CONTRIBUCIÓN DEL BIENESTAR OCUPACIONAL AL CUMPLIMIENTO DE LOS ODS

Antonio Blanco Prieto
Ángel Alonso Domínguez
Universidad de Oviedo, España

1. BIENESTAR OCUPACIONAL

1.1. Introducción

Naciones Unidas (2020a) recuerda la importancia de ayudar a las personas a afrontar la adversidad mediante la protección social y los servicios básicos. Este propósito requiere, en coherencia sistémica con el Objetivo de Desarrollo Sostenible17, las alianzas entre todos los actores -públicos y privados, personas jurídicas y físicas- que habrán de contribuir a la solidaridad y el bien común.

Son muchos los ámbitos que podrían abordarse para alcanzar un fin indefinido como el bien común, pero entre ellos habrá de ocupar un lugar destacado el sistema de bienestar. De acuerdo con Guillén y Gutiérrez (2019), los efectos económicos aún latentes de la Gran Recesión unidos a la crisis de la pandemia, conducen a repensar el papel del estado de bienestar con un enfoque de sistema de bienestar o sistema de protección social, que toma en cuenta a todos los actores del bienestar: los gobiernos y la provisión pública de servicios y prestaciones, las empresas, y el tercer sector. Esta cooperación habrá de tener un adecuado diseño para reforzar la equidad en la protección sin debilitar el tradicional universalismo del pilar público (Gutiérrez y Guillén, 2020).

1.2. Concepto de Bienestar Ocupacional[1]

Las alianzas entre actores para contribuir a un sistema de bienestar y, dentro del mismo, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) y sus indicadores, habrán de llevarnos al concepto de Bienestar Ocupacional (en adelante BO). Este término, expuesto por primera vez hace seis décadas (Titmuss, 1958), permite establecer la diferencia entre el bienestar público –prestado por los estados a través de servicios públicos o de transferencias monetarias- y el BO, que incluye un amplio catálogo de beneficios sociales y coberturas frente a riesgos sociales proporcionados por los empleadores (González Begega, 2018; Natali, Keune, Pavolini y Seeleib-Kaiser, 2018).

[1] Este análisis se enmarca dentro del proyecto BIOCES: "Bienestar ocupacional en España: Situación, determinantes y efectos" del Plan Nacional de I+D+i (CSO-2017-82648-R), del Grupo de Investigación PROMEBI, Universidad de Oviedo.

Desde la investigación seminal de Titmuss, los estudios sobre bienestar social han evolucionado de forma significativa, especialmente en la Unión Europea, orientando cambios en las políticas de bienestar en términos tanto cuantitativos como cualitativos. Esto nos lleva a identificar un catálogo amplio de programas y coberturas de protección de "viejos" riesgos sociales, característicos de la acción protectora en las sociedades industriales, junto con otros relacionados con los "nuevos" riesgos" sociales, propios de la protección en una sociedad postindustrial (Guillén y Gutiérrez, 2019: 11).

En el presente análisis nos hemos centrado en aquellas prestaciones que mejoran la protección social de los trabajadores, la promoción de la salud, la conciliación y la formación y el desarrollo del capital humano. Como vemos en los ejemplos de beneficios y servicios de BO reflejados en la Tabla 1, su heterogeneidad hace posible diferenciar aquellos regulados por los agentes sociales a través de la negociación colectiva, el contrato laboral o bien la decisión unilateral del empresariado (que una vez establecidos pasarán a considerarse obligatorios o cuasi-vinculantes), junto con otros programas de carácter voluntario y no vinculante característicos de la responsabilidad social empresarial (RSE).

Tabla 1. Viejos y nuevos riesgos sociales

Riesgos		**Ejemplos de beneficios y servicios**
Viejos	Vejez, pensiones	Planes y fondos de pensiones, seguros de vida, etc.
	Salud	Seguros y ayudas de asistencia sanitaria, de enfermedad o discapacidad, etc.
	Desempleo	Servicios de búsqueda de empleo, recualificación y recolocación ante despido (*outplacement*), etc.
Nuevos	Formación continua	Formación y desarrollo de competencias, ayudas y permisos para estudios, etc.
	Conciliación, flexibilidad horaria	Horario flexible, programas de gestión del estrés, teletrabajo, servicios de guardería, apoyo a familias, etc.
	Otras ayudas sociales	Transporte, comida, vivienda, actividades de ocio, servicios *wellness.*

Nota: Adaptado de Guillén y Gutiérrez (2019: 11).

Los beneficios y servicios propuestos frente a riesgos sociales nos llevan a plantear la promoción de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible,

que refuerce la protección social de los trabajadores y la equidad desde diferentes ámbitos de actuación. Un análisis de los diferentes programas de BO recogidos en la literatura (Titmuss, 1958; Brunsdon y May, 2007; Mapelli, 2017; Doblytèy Pruneda, 2018; González Begega, 2018; Natali, Keune, Pavolini y Seeleib-Kaiser, 2018; Natali y Pavolini, 2018; Guillén y Gutiérrez, 2019) nos permite su categorización en cuatro ámbitos:

Tabla 2. Ámbitos de actuación del BO

Ámbito de actuación	Descripción
Protección social de los trabajadores	Mejora voluntaria de las condiciones de trabajo y la gestión de prestaciones que incrementen la protección y el bienestar social de los empleados (aumento de la base de cotización, planes de pensiones, planes de previsión social empresarial, seguros colectivos).
Conciliación	Introducción de nuevos modelos de organización en los que participen los distintos agentes desde una perspectiva de corresponsabilidad social, y participando en la implementación de planes de igualdad y diversidad.
Salud y seguridad ocupacional	Evaluación y control de los riesgos laborales, pero también desde una óptica preventiva y de salud, ofreciendo a los trabajadores entornos laborales y hábitos sociales relacionados con una mejor calidad de vida.
Desarrollo humano y formación	Gestión del conocimiento como vía más importante para el éxito organizacional, fomentando el incremento de las competencias de las personas que forman parte de una entidad.

Nota*:* adaptado de Blanco y Alonso-Domínguez (2020).

La caracterización de los programas de protección que incluye la definición de Titmuss y sus seguidores, y la identificación de sus diferentes ámbitos de actuación, nos acerca a tres ámbitos de trabajo interrelacionados: la gestión de incentivos laborales, el área de recursos humanos (Brunsdon y May, 2007; Natali y Pavolini, 2018) y, sobre todo, la dimensión interna de la responsabilidad social empresarial (RSE) (Blanco y Alonso-Domínguez, 2020).

1.3. Responsabilidad Social Empresarial

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es una estrategia de gestión que permite identificar y evaluar aquellos temas de una organización considerados materiales por su impacto en un triple balance económico, social y medioambiental. Estos temas nos llevan a interpretar la empresa no solo como agente económico sino también social y ambiental (Blanco, 2010), valorando aspectos heterogéneos como la lucha contra el cambio climático, los derechos humanos o, en el caso que nos ocupa, las condiciones de trabajo, la salud laboral, la conciliación o la formación continua.

El carácter caleidoscópico de la RSC es coherente con la pluralidad de intereses y de criterios de exigencia de los diferentes públicos de la empresa (Silva et al., 2019; Forética, 2018; Landrum y Oshowski, 2018). En este sentido, el desarrollo de la RSE es consustancial a la conceptualización de *stakeholder* (Freeman, 1984), entendiendo por tal a aquella "persona o grupo que resulta afectado por las actuaciones de la empresa o que puede afectar a sus resultados o a su futuro" (Lozano, 2002: 14).

Sin pretender establecer una clasificación ordinal de áreas de trabajo, el Libro Verde para fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas (Comisión Europea, 2001, 9-10) destaca que las prácticas responsables -en la dimensión interna- afectan en primer lugar a los recursos humanos como grupo de interés, siendo conscientes de los cambios potenciales que viven las organizaciones en un contexto socioeconómico complejo y competitivo como el presente. Por ello, consideramos el BO como tema material en la gestión de la RSE, al resultar relevante por sus impactos o efectos (positivos o negativos) sobre la economía y la sociedad, y cuya gestión influye en la toma de decisiones de los *stakeholders* o grupo de interés (GSSB, 2018). Por si fueran pocos los argumentos para tenerla en consideración, la dimensión social de las empresas ha adquirido, además, una relevancia capital en estos tiempos de pandemia, máxime teniendo en cuenta que sucesos como los actuales podrían impulsar una nueva filosofía de la responsabilidad corporativa (He y Harris, 2020, Sheth, 2020), que afecte a su dimensión externa y externa e impulse un mayor compromiso de las organizaciones con la cohesión social (Ebrahim, A.H. y Buheji, M., 2020).

1.4. Bienestar Ocupacional y Objetivos para el Desarrollo Sostenible

La RSE refleja los valores fundamentales de la sociedad en la queremos vivir (Comisión Europea, 2006), siendo interpretado como un medio para alcanzar la sostenibilidad (Ancos, 2019) y, por ello, con una relación directa con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los desafíos ambientales, sociales, políticos y económicos con los que se enfrenta el mundo, fueron motivo de análisis y debate en la Cumbre del Desarrollo Sostenible celebrada en septiembre de 2015. Reunidos en Nueva York, más de 150 jefes de Estado y de Gobierno aprobaron la Agenda 2030, integrada por 17 objetivos de aplicación universal para lograr un mundo sostenible en un plazo de 15 años. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entrarían en vigor el 1 de enero de 2016, instando a todos

los países, las entidades públicas y privadas y la sociedad civil a adoptar medidas de protección del planeta e impulso del crecimiento sostenible (Naciones Unidas, 2020b).

Los 17 ODS incluyen, a su vez, 169 metas, lo que responde a la necesidad de abordar las causas –no sólo los síntomas– de los problemas cada vez más complejos de nuestra sociedad. Con independencia del orden o el peso que una organización quiera asignar a cada Objetivo, es necesario subrayar que los ODS tienen un carácter sistémico, lo que supone que el impacto en uno de ellos puede afectar al resto. En el caso de las empresas, la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI) recuerda que muchas de las actividades de responsabilidad social realizadas por una empresa pueden contribuir al logro de más de un objetivo, todo ello dentro de una estructura de relaciones entre elementos que necesitan equilibrio para su sostenibilidad.

Si nos centramos en el BO, y valorando sus diferentes ámbitos de actuación, podemos identificar una relación objetiva con siete ODS, tal como se refleja en la tabla 3:

Tabla 3. Ámbitos de actuación del BO y ODS relacionados

Ámbito de actuación	ODS relacionados
Protección social de los trabajadores	• ODS 1. Meta 1.3. Implementar a nivel nacional sistemas y medidas apropiados de protección social para todos, incluidos niveles mínimos, y, de aquí a 2030, lograr una amplia cobertura de las personas pobres y vulnerables • ODS 8. Meta 8.5. De aquí a 2030, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor • ODS 10. Meta 10.4. Adoptar políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social, y lograr progresivamente una mayor igualdad • ODS 17. Meta 17.17. Fomentar y promover la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil, aprovechando la experiencia y las estrategias de obtención de recursos de las alianzas
Conciliación	• ODS 5. Meta 5.5. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a

	todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública • ODS 8. Meta 8.5. De aquí a 2030, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor
Salud y seguridad ocupacional	• ODS 3. Meta 3.8. Lograr la cobertura sanitaria universal, incluida la protección contra los riesgos financieros, el acceso a servicios de salud esenciales de calidad y el acceso a medicamentos y vacunas inocuos, eficaces, asequibles y de calidad para todos • ODS 8. Meta 8.8. Proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios
Desarrollo humano y formación	• ODS 4. Meta 4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria • ODS 4. Meta 4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

Nota*:* elaboración propia a partir de Naciones Unidas (2020b) y Blanco y Alonso-Domínguez (2020).

De acuerdo con esta caracterización, los cuatro tipos de servicios y programas relacionados con el BO estarían relacionados directamente con siete ODS (1, 3, 4, 5, 8, 10 y 17). A continuación, se describen estos ámbitos ofreciendo en cada caso una breve panorámica de las recomendaciones actuales en materia de responsabilidad corporativa (para un análisis comparado de indicadores de gestión, véase anexo).

2. SERVICIOS DE BIENESTAR OCUPACIONAL

2.1. Protección social y condiciones de trabajo

Desde un marco específico de responsabilidad social, las condiciones de trabajo y las prestaciones o beneficios sociales se consideran herramientas de mejora de la situación de los trabajadores y garantía de una protección social adecuada, tal y como menciona la guía de gestión de la responsabilidad social ISO 26000 (ISO/TMB/WG/SR, 2010). De forma más específica, la organización internacional para la evaluación y publicación estandarizada de informes de sostenibilidad, Global Reporting Initiative (2016), recomienda la inclusión en las memorias o reportings de las organizaciones el detalle de los planes de beneficios y otros tipos planes de jubilación y las prestaciones sociales ofrecidas a los empleados a jornada completa. En el listado de prestaciones posibles, esta guía hace referencia sin carácter exhaustivo a los planes de pensiones y otros beneficios de jubilación; al seguro de vida; el seguro médico; la cobertura por incapacidad o invalidez; el permiso por maternidad o paternidad; o el reparto de acciones o beneficios.

Al vincular estas herramientas con los ODS, podemos establecer relaciones directas con el ODS 1, concretamente con la meta 1.3, relacionada con la implementación de sistemas y medidas apropiados de protección social, con especial énfasis en las personas más vulnerables. Dado el carácter sistémico de los Objetivos, esto nos llevaría al ODS 8 en su promoción de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, centrándonos en la meta 8.5, de impulso de un trabajo decente para todas las personas; así como al ODS 10 de reducción de desigualdades, adoptando políticas especialmente fiscales, salariales y de protección social (meta 10.4) y, por supuesto, al ODS 17, en su meta 17.17, fomentando y promoviendo la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil.

2.2. Conciliación de la vida laboral, personal y familiar

Un segundo tipo de servicios y programas de BO serían aquellos relacionados con la conciliación y, en este sentido, en el ámbito de la UE, la Comisión Europea (2017) reconoce que el marco para permisos y fórmulas de trabajo flexible relacionados con la familia debe responder a los nuevos modelos de trabajo y a las perspectivas de futuro que se identifican al analizar las tendencias del contexto económico y social, mejorando los derechos para mujeres y hombres.

Desde el enfoque de responsabilidad corporativa, complementando las diferentes iniciativas legislativas en la regulación de permisos y protección del tiempo para la vida familiar de los trabajadores ante situaciones de cuidado de menores o de mayores en situación de dependencia, se valoran medidas de flexibilidad espacial y temporal, diseñando planes de conciliación que respondan a las necesidades y expectativas de sus trabajadores, tal como recomienda la Norma de gestión ética y responsable SGE21. En

todo caso, nos encontramos ante medidas que habrán de llevarnos al cumplimiento del ODS 5 de igualdad de género y el ODS 8 en su acepción de trabajo decente para todas las personas, y más concretamente con la Meta 5.5, asegurando la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública, y la Meta 8.5. de lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor.

2.3. Salud y seguridad ocupacional

Ante la progresiva complejidad y rigurosidad de la legislación en materia de prevención de riesgos laborales, el ámbito propio de la RSE estaría dirigido en algunos casos a la supervisión de procesos de subcontratación (Comisión Europea, 2011) o, a nivel interno, de la mejora de la salud general y la calidad de vida de los trabajadores, más que de la prevención de riesgos o la salud laboral propiamente dicha.

En la dimensión interna, una práctica destacada de RSE se basa en la atención a la mejora de la salud general –física y mental- de los trabajadores de la empresa y sus familias. En coherencia con este planteamiento la ISO 26000 incluye como criterio evaluable el fomento y garantía del mayor nivel posible de bienestar mental, físico y social de los trabajadores, así como la prevención de aquellos daños en la salud que puedan ser ocasionados por las condiciones de trabajo. Estas prácticas son esquematizadas por la guía para la certificación en materia de gestión responsable IQNet SR10 (IQNet Association (2011), añadiendo la Norma SGE21 la necesidad de llevar a cabo una evaluación o seguimiento del clima laboral.

La Global Reporting Initiative incluye el aspecto de “salud y seguridad en el trabajo” entre sus recomendaciones para elaborar Memorias de Sostenibilidad, con indicadores relativos al porcentaje de trabajadores representado en comités formales de salud y seguridad; tipos y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, absentismo y fallecimientos por motivos laborales; identificación de actividades profesionales con alta incidencia o riesgo de enfermedad, y acuerdos formales sobre salud y seguridad establecidos con sindicatos.

Todas estas cuestiones son instrumentos para alcanzar el ODS 3, de salud y bienestar, y el ODS 8. En concreto, estaríamos haciendo referencia a la Meta 3.8. en su apartado de lograr el acceso a servicios de salud esenciales de calidad, y muy especialmente la Meta 8.8. de “proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios”.

2.4. Desarrollo humano y formación

El cuarto bloque de servicios de BO correspondería al desarrollo de competencias de los trabajadores para asegurar su mayor fortaleza y estabilidad en el mercado laboral. Se considera que la cualificación de las personas incrementará, además de su empleabilidad, su capacidad para hacer frente a presiones competitivas, aumentar su nivel de vida y obtener una mejor integración, sobre todo en colectivos socialmente vulnerables. En este sentido, con la Estrategia Europea de Empleo (Comisión Europea, 2017) el empleo comienza a ser visto como "meta y recurso" (De Pablos y Martínez, 2008: 77) y la formación permanente se incorpora como uno de los indicadores estructurales respaldados en la Estrategia Europa 2020 del Parlamento Europeo.

Las entidades contratantes desempeñan un papel básico en el desarrollo de competencias, tanto a través del diseño de programas formativos, como facilitando la formación y desarrollo continuo de trabajadores, especialmente con los de menor nivel de cualificación y los de mayor edad. Por ello las guías y normas de gestión de la RSE también hacen referencia al desarrollo humano y la formación, en algunos casos de forma sucinta, como la Guía IQNet SR10, o de forma más extensa, como la ISO26000, que alude a la necesidad de impulsar al máximo las capacidades humanas en el lugar de trabajo para mejorar la calidad de vida de las personas. La Guía GRI también se refiere a la "capacitación y educación" mediante indicadores como el promedio de horas de formación anuales por trabajador; la identificación de programas de gestión de habilidades y formación continua que fomenten la empleabilidad de los trabajadores; o el porcentaje de empleados que reciben evaluaciones periódicas del desempeño y desarrollo profesional.

Estaríamos haciendo referencia al ODS 4 de educación inclusiva y equitativa promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente, en concreto con la Meta 4.3. para "asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad", y la Meta 4.4. de "aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento".

3. CONCLUSIONES

El cuarto bloque *Desarrollar el potencial de las personas con dignidad, igualdad y en un entorno saludable* es un fin de la Agenda 2030, un planteamiento que debemos subrayar ante la crisis de la pandemia Covid-19. Para ello, y de acuerdo con el ODS 17, serán imprescindibles las alianzas entre actores públicos y privados que permitan reforzar la protección social y los servicios básicos para contribuir a la solidaridad y el bien común.

Este planteamiento implica valorar un enfoque de sistema de bienestar o sistema de protección social que incluya en su diseño a todos los actores del bienestar sin debilitar el tradicional universalismo del pilar público (Gutiérrez y Guillén, 2020) y, dentro sus dimensiones, destacamos aquella relacionada con la gestión laboral en las

organizaciones, al incluir entre sus herramientas un amplio catálogo de programas y coberturas de protección de "viejos" riesgos sociales junto con otros relacionados con los "nuevos" riesgos" sociales.

La heterogeneidad de estos beneficios y servicios, que habrán de incluir desde aquellos regulados en la negociación colectiva, el contrato laboral o a través de una decisión del empresariado con carácter *cuasi-vinculante*, hasta otros de carácter voluntario más propios de la responsabilidad social corporativa, nos lleva a categorizarlos bajo el concepto de Bienestar Ocupacional.

El análisis de la literatura sobre programas de BO nos permite establecer cuatro ámbitos de actuación dentro del mismo, lo cuales guardan estrecha relación con diferentes ODS: la protección social de los trabajadores (ODS 1, 8, 10 y 17); la conciliación laboral, familiar y personal (ODS 5 y 8); la salud y seguridad ocupacional (ODS 3 y 8); y la gestión del desarrollo y formación (ODS 4).

En los cuatro ámbitos podemos encontrar numerosas recomendaciones, normas y guías de gestión de la RSE para la complementación de las regulaciones legislativas o mejora voluntaria por parte de las organizaciones empresariales. A ello se unirían las pautas de compromiso con los ODS bajo una perspectiva sistémica.

Este trabajo, de carácter descriptivo, ha expuesto el concepto inicial de BO y sus desarrollos posteriores, con el objetivo de establecer una relación entre sus cuatro dimensiones y los ODS. Aunque estemos haciendo referencia a un término expuesto por Titmuss (1958) por primera vez hace seis décadas, su actualización es importante por su capacidad de integración de los beneficios y servicios citados, cuya adecuada gestión podría contribuir al desarrollo de determinados ODS. Se propone por tanto la valoración e inclusión del BO como concepto destacado dentro de la dimensión interna de la RSE -relativa a los recursos humanos, estableciendo su relación con los ODS como horizonte al que debe aspirar toda política de responsabilidad corporativa y sostenibilidad, en cuyo propósito habría de constar la contribución al sistema de bienestar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ancos, H. (2019). Las empresas españolas como motores del desarrollo sostenible. Documentos de Trabajo 12/2019. Fundación Carolina. **(https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT12)**.

Blanco Prieto, A. (2010). Las aportaciones de la sociología española a la responsabilidad social empresarial. *Revista Internacional de Sociología*, *68(*3), 577-602. **(https://doi.org/10.3989/ris.2008.01.30)**.

Blanco, A. y Alonso-Domínguez, A. (2020). Regulación del bienestar ocupacional: entre la legislación y la responsabilidad social empresarial. *Revista Española de Sociología, 29*, núm. 2(2), 363-380. **(https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.20)**.

Brunsdon, E., May, M. (2007). Ocupational Welfare. En M. Powell (Ed.), *Understanding the Mixted Economy of Welfare* (149-176). Policy Press.

Comisión Europea (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
Comisión Europea (2006). *Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas*. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
Comisión Europea (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. Comisión Europea. **(https://bit.ly/3jdXmXj)**.
Comisión Europea (2017). *Una iniciativa para promover la conciliación de la vida familiar y la vida profesional de los progenitores y los cuidadores*. Comisión Europea. **(https://bit.ly/3gvH3TX)**.
De Pablos, J.C. y Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, *77*, 105-133. **(https://bit.ly/3jj9lDb)**.
Doblytè, S. y Pruneda, G. (2018). *Conciliación y formación continua: la protección ocupacional de nuevos riesgos sociales* [Conferencia]. VII Congreso REPS, Zaragoza, 4-5 de octubre.
Ebrahim, A.H. y Buheji, M. (2020). A Pursuit for a "Holistic Social Responsibility Strategic Framework" Addressing COVID-19 Pandemic Needs. *American Journal of Economics*, *10*(5), 293-304. **(https://doi.org/10.5923/j.economics.20201005.04)**.
Forética (2018). *Informe Forética 2018 sobre la evolución de la RSE y Sostenibilidad La recompensa del optimista*. Forética, Madrid.
Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston.
Global Reporting Initiative (Ed.) (2016). *GRI Standards.* GRI. **(https://bit.ly/3B5bckX)**.
Global Sustainability Standards Board, GSSB (2018). GRI 101: Fundamentos 2016. GRI, Amsterdam. **(https://www.globalreporting.org/standards/media/1439/spanish-gri-101-foundation-2016.pdf)**.
González Begega, S. (2018). *Bienestar ocupacional: concepto y demarcaciones* [Conferencia]. VII Congreso REPS, Zaragoza, 4-5 de octubre.
Guillén, A. y Gutiérrez, R. (2019). *El bienestar complementario: la contribución de las empresas a la protección social.* Círculo Cívico de Opinión. **(https://bit.ly/3Dh1NIG)**.
Gutiérrez, R. y Guillén, A. (2020). El Estado de bienestar frente a dos crisis. En J.L. García Delgado (coord.). *La economía española y la pandemia* (95-108). Thomson Retuers – Civitas. **(https://bit.ly/3B2QcLw)**.
He, H. y Harris, LL. (2020). The impact of Covid-19 pandemic on corporate social responsibility and marketing philosophy, *Journal of Business Research*, *116*, 176-182. **(https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.030)**.
IQNet Association (2011*). IQNet SR10. Sistemas de gestión de la responsabilidad social. Requisitos.* IQNet. **(https://bit.ly/3zgpAGn)**.
ISO/TMB/WG/SR (2010). *Guía de responsabilidad social ISO 26000. International Organization for Standardization.* **(https://bit.ly/3B7owoP)**.
Landrum, N. E., y Ohsowski, B. (2018). Identifying Worldviews on Corporate Sustainability: A Content Analysis of Corporate Sustainability Reports. *Business Strategy and the Environment*, *27*, 128– 151. **(https://doi.org/10.1002/bse.1989)**.
Lozano, J.M. (2002). ¿Hacia la empresa ciudadana? En M. Albarello (coord.), *La Responsabilidad Social Corporativa y los Códigos de Conducta: ¿beneficios para todo el*

mundo? (pp. 7-28). Fundació Pau i Solidaritat de Comissions Obreres de Catalunya, Barcelona.
Mapelli, L. (2017). The development and determinants of 'occupational welfare' in the recalibration of European welfare regimes: a comparative perspective. Working Paper 2WEL 1/2017. Centro Einaudi, Turín.
(https://www.secondowelfare.it/allegati/mapelli_2welwp_1-2017_final.pdf, accessed 4 July 2019).
Naciones Unidas (Ed.) (2020a). Respuesta integral de las Naciones Unidas a la COVID-19. Naciones Unidas. **(https://bit.ly/2WfMHCW)**.
Naciones Unidas (2020). *Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, versión E/CN.3/2020/2*. Naciones Unidas. **(https://bit.ly/3zdGCVC)**.
Natali, D., Keune, M., Pavolini, E., y Seeleib-Kaiser, M. (2018). Sixty years after Titmuss: New findings on occupational welfare in Europe. *Social Policy & Administration*, *52*(2), 435-448. **(https://doi.org/10.1111/spol.12375)**.
Natali, D., Pavolini, E. (2018). Occupational Welfare in Europe: state of play, determinants and policy implications. En D. Natali et al. *Occupational Welfare in Europe: Risks, opportunities and social partner involvement* (239-257). ETUI. **(https://bit.ly/2WkdldL)**.
Sheth, J. (2020). Business of business is mora than business: Managing durign the Covid crisis. *Industrial Marketing Management*, *88*, 261-264.
(https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.05.028).
Silva, S., Nuzum, A.K., Schaltegger, S. (2019). Stakeholder expectations on sustainability performance measurement and assessment. A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, *217*, 204-215. **(https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.01.203)**.
Titmuss, R. (1958). *Essays on the Welfare State*. London Allen and Unwin.
(https://doi.org/10.1332/policypress/9781447349518.001.0001).

ANEXO. INDICADORES DE GESTIÓN

Análisis comparado de los indicadores de diferentes sistemas de gestión de la RSE, relacionados con los ámbitos del BO.

Indicador de gestión	ISO 26000	IQNet SR10	Norma SGE21	GRI Standards	ODS
Protección social y condiciones de trabajo	(6.4.4) Asunto 2: realizar un esfuerzo continuo por mejorar la situación de los trabajadores, incluida la remuneración, la jornada laboral, las vacaciones, las prácticas de contratación y despido, la protección de la maternidad y el acceso a servicios del bienestar. También invita a garantizar una protección social adecuada, esto es, a ofrecer todas las garantías legales y la implementación de políticas dirigidas a mitigar riesgos de exclusión social.	(7.3.8.) Condiciones de trabajo y salarios. (7.3.9.) Acuerdo de trabajo (7.3.12.) Respeto a la dignidad del trabajador	(6.2.2.) Igualdad de oportunidades y no discriminación. Garantizar el respeto del Principio de Igualdad de Oportunidades, en el acceso a los puestos de trabajo, la formación, el desarrollo profesional y la retribución de todas las personas que trabajan en la organización.	(201-3). Obligaciones del plan de beneficios definidos y otros planes de jubilación. (401-2). Prestaciones sociales para empleados a jornada completa. En el listado de presentaciones posibles, se incluyen -sin carácter exhaustivo- el seguro médico; la cobertura por incapacidad o invalidez; el permiso por maternidad o paternidad; el fondo de pensiones; o el reparto de acciones o beneficios.	ODS 1. Fin de la pobreza. *Meta 1.3. Poner en práctica a nivel nacional sistemas y medidas apropiadas de protección social para todos (…).* ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico. *Meta 8.5. Lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración (…).* ODS 10. Reducción de las desigualdades *Meta 10.4. Adoptar políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social, y lograr progresivamente una mayor igualdad.* ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos. *Meta 17.17. Fomentar y promover la constitución de*

					alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil, aprovechando la experiencia y las estrategias de obtención de recursos de las alianzas.
Conciliación de la vida personal y laboral		(7.3.11.) Conciliación de la vida personal, familiar y laboral	(6.2.4.) Conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Definir un plan de conciliación en el que se incluyan aquellas acciones que mejor respondan a las necesidades y expectativas de las personas que trabajan para la organización.	(401-3). Reincorporación al trabajo y retención tras el permiso por maternidad o paternidad.	ODS 5. Igualdad de género. *Meta 5.5. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.* ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico. *Meta 8.5. Lograr empleo pleno y productivo y trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración (…).*
Salud y seguridad ocupacional	Asunto 4. Fomentar y garantizar el mayor nivel posible de bienestar mental, físico y social de sus trabajadores, y prevenir daños en la salud que puedan ser ocasionados por las condiciones laborales.	(7.3.5.) Salud y seguridad	(6.2.6.) Seguimiento del clima laboral. La organización debe llevar a cabo una evaluación del clima laboral. (6.2.7.) Salud y bienestar en el trabajo. La organización debe garantizar la salud y bienestar de todas las personas que trabajan en la	(403-1). Gestión de la salud y seguridad ocupacional. (403-6). Promoción de la salud de los trabajadores.	ODS 3. Salud y bienestar. *Meta 3.8. Lograr la cobertura sanitaria universal (…)* ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico. *Meta 8.8. Proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos*

			organización o en nombre de ella.		*para todos los trabajadores (…).*
Desarrollo humano y formación	Asunto 5. Necesidad de impulsar al máximo las capacidades humanas en el lugar de trabajo con el objeto de mejorar la calidad de vida de las personas. Ello implica facilitar una vida larga y saludable, con acceso al conocimiento y la información, y con oportunidades políticas, económicas y sociales,	(7.3.10.) Formación, empleabilidad y carrera profesional	(6.2.8). Formación y fomento de la empleabilidad. La organización ha de evaluar periódicamente las necesidades de formación, estableciendo los programas necesarios para que los empleados actualicen y desarrollen sus competencias y conocimientos, de acuerdo con los objetivos generales de la organización.	(404-1). Promedio de horas de formación anuales por trabajador. (404-2). Programas de gestión de habilidades y formación continua que fomenten la empleabilidad. (404-3). Empleados que reciben evaluaciones periódicas del desempeño y desarrollo profesional.	ODS 4. Educación de calidad. *Meta 4.3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad (…). Meta 4.4. Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias (…).*
	ISO 26000	**IQNet SR10**	**Norma SGE21**	**GRI Standards**	**ODS**

Nota: Elaboración propia.

TRANSICIONES DE SOSTENIBILIDAD Y GÉNERO: OPORTUNIDADES PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL

Alexia Sanz-Hernández
Paula Jiménez-Caballero
Universidad de Zaragoza, España

1. INTRODUCCIÓN

La existencia de nuevos retos a nivel global como el aumento de la población, el agotamiento de los recursos naturales, la pérdida de biodiversidad o el cambio climático han motivado un diálogo internacional en torno a la necesidad de plantear nuevos modelos económicos que sigan criterios de sostenibilidad. En consecuencia, en las dos últimas décadas se ha desarrollado una extensa agenda política para impulsar la transición hacia modelos económicos emergentes como la bioeconomía o la economía circular.

A nivel internacional, se vienen realizando notables esfuerzos para la implementación de sistemas productivos más sostenibles. En este sentido, en las dos últimas décadas se han emitido tres informes por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004; 2009; 2018), han tenido lugar tres Cumbres Mundiales de Bioeconomía (Global Bioeconomy Summit, 2015; 2018; 2020) y se ha aprobado la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por parte de los 193 Estados miembros de Naciones Unidas, estableciendo 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) interconectados, que marcan el camino para lograr la sostenibilidad económica, social y ambiental (Naciones Unidas, 2015). El quinto objetivo de la Agenda se refiere a la consecución de la igualdad de género, e insiste en la idea, ya planteada en la IV Conferencia Mundial de la Mujer en 1995, de la necesidad de incorporación sistémica de la perspectiva de género como factor clave para alcanzar la igualdad, el progreso y la sostenibilidad (Naciones Unidas, 1995; 2015).

El marco estratégico mundial de transición hacia nuevos modelos más sostenibles ofrece una gran oportunidad para redefinir la actividad económica, y con ella, plantear nuevos empleos, actividades y puestos de trabajo, que darán lugar a importantes cambios estructurales en los modelos empresariales (Comisión Europea, 2019). De hecho, muchas empresas españolas están alineando voluntariamente sus estrategias de negocio en torno a la Agenda 2030 (y sus ODS). De forma paralela se está trabajando desde un enfoque de circularidad, tanto en la Estrategia Nacional de Bioeconomía (2016a) como en la más actual Estrategia Española de Economía Circular (2020); ambas están alineadas con las directrices comunitarias de la Estrategia Europea de Bioeconomía (2012a; 2018), el Plan de Acción para la Economía Circular (2015; 2020a) y el Pacto Verde Europeo (2019).

A pesar de todo, a nivel institucional, aún queda mucho trabajo en cuanto a cómo debe regularse la bioeconomía (Weber y Rohracher, 2012) y los cambios necesarios que deben darse en las instituciones (Siegner et al., 2017) para la implementación del modelo bioeconómico.

En el debate académico, la bioeconomía está siendo recientemente abordada desde una perspectiva cada vez más social (Sanz-Hernández et al., 2019) pero es necesaria mucha más investigación que ahonde en las injusticias sociales que acompañan a las transiciones de sostenibilidad (Holmgren et al., 2020), la medición y evaluación de la sostenibilidad social (Rafiaani et al., 2018), la percepción de los stakeholders implicados (Sanz-Hernández et al., 2019) y el impacto del modelo en aspectos como los derechos humanos o laborales y en concreto, la igualdad de género (Sanz-Hernández et al., 2021). La mayor parte del corpus científico en el ámbito de la bioeconomía circular ha sido aportado desde disciplinas científico-tecnológicas, favoreciendo que las mayores contribuciones académicas se centren en aspectos como la producción, el desarrollo industrial y la biotecnología (Sanz-Hernández et al., 2019). Así en la literatura académica prima una visión tecnocientífica (D'Amato et al., 2020), masculinizada (Gunnarsson-Östling, 2011, citado en Ahlqvist y Rhisiart, 2015) y occidentalizada (Sanz Hernández et al., 2021) de la bioeconomía. La escasez de estudios empíricos sobre normas sociales, espíritu empresarial y el emprendimiento social (Sanz-Hernández et al., 2019), así como específicamente sobre la conexión entre bioeconomía y género en el nivel organizacional (Sanz-Hernández et al., 2021), nos impiden comprobar de qué forma las empresas están interiorizando y formalizando estas nuevas estrategias y su afectación en los avances en materia de igualdad de género en el ámbito organizacional.

Los nuevos modelos productivos emergentes son oportunidades para rediseñar y cambiar marcos institucionales y prácticas empresariales, por lo que las empresas juegan un papel clave, precisamente por el carácter voluntario de las medidas que pueden tomar en la asunción de su Responsabilidad Social (RS). Las instituciones empresariales reproducen y refuerzan las relaciones existentes de poder y género (Krook y Mackay, 2011; Mackay et al., 2010) definiendo reglas más o menos formales que limitan o permiten el cambio dentro de las mismas (Helmke y Levitsky, 2004). Estas acciones se traducen en políticas y prácticas que pueden influir de forma diferente y desigual en sus trabajadoras: brecha salarial, segregación horizontal y vertical, actitudes discriminatorias, mayor temporalidad en el empleo o una participación desequilibrada en la toma de decisiones (Instituto de la mujer, 2014). Lo que convierte a las empresas en instituciones con un gran potencial para la reducción de la desigualdad de género.

En este capítulo presentamos el estado del arte de las políticas de género y el cambio institucional en el marco de las nuevas oportunidades provistas por las economías verdes emergentes, mostramos brevemente un estudio de caso múltiple con cuatro organizaciones que ilustra las dinámicas de cambio institucional en el seno de las empresas orientadas a una economía bio-basada y circular, y hacemos una revisión de las herramientas institucionales a nivel europeo que pueden contribuir al cambio. En el último punto se concluye.

2. MARCO ESTRATÉGICO PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL EN MATERIA DE GÉNERO

Al igual que está sucediendo con las políticas para una economía verde, la institucionalización de las políticas de género en España ha estado fuertemente influenciada por los marcos internacionales y comunitarios, aunque recientemente ha desarrollado una mayor regulación con nuevas fórmulas para la igualdad que integran diferentes directivas europeas y reflejan algunas de las medidas contempladas en las recomendaciones comunitarias para favorecer la igualdad de género en el seno de las empresas.

La estrategia internacional en materia de género, por su parte, ha tratado de posicionar la cuestión de género, no sólo como punto central en la elaboración de políticas internacionales, sino también como aspecto protagonista en el desarrollo sostenible. Desde la Carta de las Naciones Unidas (1945) ha surgido la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (1946), se han convocado cuatro Conferencias Mundiales sobre la Mujer por Naciones Unidas en Ciudad de México (1976), Copenhague (1980), Naerobi (1985) y Beijing (1995), se ha elaborado la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y se han creado organizaciones especializadas como "ONU Mujeres" para asesorar y dar soporte a los Estados miembros en materia de género (Naciones Unidas, 2010). Los primeros enfoques y medidas internacionales a lo largo de este tiempo se caracterizaron por tratar de visibilizar la problemática de la desigualdad y alcanzar una igualdad meramente jurídica, para finalmente adoptar una nueva estrategia que reconoce el carácter transversal de la perspectiva de género en la elaboración de planes y programas en todos los ámbitos de la política (García-Prince, 2008). El fruto de todo este desarrollo se refleja en la ya mencionada Agenda 2030, que reconoce la igualdad de género como uno de los ODS (Naciones Unidas, 2015). La institucionalización de la igualdad de género como objetivo social y político ha estado fuertemente influenciada por una mayor presencia de mujeres en las instituciones públicas (Krook y Mackay, 2011) y por los movimientos feministas que han logrado integrar la perspectiva de género en las instituciones (Mackay et al., 2010).

Por su parte, las políticas comunitarias introducen el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en 1957, con el Tratado de Roma. El artículo 119 establece la obligación de garantizar igualdad en la retribución para un mismo trabajo (Parlamento Europeo, 2009). Este principio se consolida con el Tratado de Maastricht, estableciendo que cada Estado debe garantizar su aplicación y asegurar una igualdad de oportunidad y trato en el ámbito laboral entre hombres y mujeres (Unión Europea, 1992). Finalmente, tras declararse la consecución de la igualdad de oportunidades como una tarea prioritaria en el desarrollo de las políticas gubernamentales (Naciones Unidas, 1995), se firmó el acuerdo del Tratado de Ámsterdam, que no sólo reconocía la transversalidad de esta tarea en todas las acciones comunitarias, sino que además las comprometía a adoptar medidas de acción positivas para garantizar la plena igualdad en la vida laboral y así alcanzar la tan ansiada igualdad en la retribución (Comunidades Europeas, 1997). Posteriormente, la igualdad entre mujeres y hombres será incluida entre los valores propios de la Unión Europea en el Tratado de Lisboa, en 2007

(Parlamento Europeo, 2009), formando así parte de los objetivos principales en el contexto europeo.

Fruto de los principios establecidos en estos tratados, se han materializado una serie de instrumentos comunitarios que han dado cobertura legal a los Estados miembros para elaborar políticas específicas contra la discriminación, sobre todo en el ámbito laboral. Todo este desarrollo regulatorio reclama un mayor esfuerzo a los Estados miembros a la hora de crear mecanismos institucionales para el avance de la mujer, y particularmente, la integración de la perspectiva de género en la legislación y la generación y difusión de datos desglosados por sexo para una correcta planificación y evaluación (Naciones Unidas, 1995). Esta estrategia ha sido interiorizada en España, donde se reprodujo fielmente la tendencia comunitaria. Los primeros Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-2006) estuvieron influenciados por la entrada de España en la Unión Europea en 1986 y comenzaron con la toma de medidas aisladas en diferentes áreas para acabar implementando la perspectiva de género de forma transversal, reconociendo el papel fundamental de la mujer en el desarrollo y adoptando un enfoque dual en el que se buscaba la transversalidad de la perspectiva de género a la par que se adoptaban políticas específicas de igualdad en determinadas áreas.

Todo este desarrollo puede verse reflejado en la regulación de Ley Orgánica 3/2007, el Real Decreto-ley 6/2019, y los dos recientes Reales Decretos 901/2020 y 902/2020. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres se decreta con base en dos directivas europeas 2002/73/CE y 2004/113/CE y se caracteriza por tratar de abordar la desigualdad de género desde una perspectiva de género integral y transversal que establece medidas no sólo a nivel público sino también privado. A partir de entonces se formaliza la elaboración de Planes de Igualdad para las empresas españolas que contasen con más de 250 trabajadores/as, sin perjuicio de aquellas a las que les fuera requerido por convenio o por la autoridad laboral, siendo para el resto de las empresas de carácter voluntario (Art. 45, LO 3/2007, de 22 de marzo). El objetivo de esta medida era que las empresas diseñaran libremente las acciones dirigidas a evitar cualquier tipo de discriminación laboral entre hombres y mujeres basándose en un diagnóstico propio, aunque sus resultados evidenciaron la necesidad de una mayor regulación que se tradujo en la aprobación del Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para la garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. Esta medida amplió la obligación de elaborar planes de igualdad a toda empresa con más de 50 trabajadores/as a partir del 7 de marzo de 2022 y profundizó en los requerimientos de diagnóstico y contenido de los planes, determinando nueve ámbitos de igualdad que las empresas debían contemplar a la hora de planificar sus medidas: Proceso de selección y contratación; clasificación profesional; formación; promoción profesional; condiciones de trabajo, incluida la auditoría salarial entre mujeres y hombres; ejercicio corresponsable de los derechos de la vida personal, familiar y laboral; infrarrepresentación femenina; retribuciones y prevención del acoso sexual y por razón de sexo (RDL 6/2019, de 1 de marzo). Estos han sido los ámbitos que han guiado el análisis organizacional que presentamos a continuación.

3. ESTUDIO DE CASO. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE GÉNERO EN EMPRESAS EN EL MARCO DE LA BIOECONOMÍA CIRCULAR

3.1. Presentación del caso de estudio

A continuación, presentamos un estudio de caso múltiple con cuatro empresas españolas dedicadas a sectores asociados con la bioeconomía circular que cuentan con más de 500 personas empleadas. El estudio se llevó a cabo entre junio de 2019 y septiembre de 2020, cuando las empresas aún no estaban sujetas a las obligaciones de los Reales Decretos 901/2020 y 902/2020 y contaban con una menor regulación para articular sus planes de igualdad. Siguiendo una metodología principalmente cualitativa de revisión de fuentes secundarias y entrevistas a mujeres con altos cargos de responsabilidad, se evaluaron sus prácticas organizacionales para la reducción de la desigualdad de género y el avance en torno a los previamente mencionados ámbitos de igualdad contemplados en el Real Decreto-ley 6/2019.

Para evaluar la mayor o menor dureza de estas medidas y su potencial dinamizador del cambio organizacional, se entendió que un marco de regulación es fuerte cuando establece obligatoriedad y desarrolla sanciones por incumplimiento y plazos concretos de implementación (Bustelo, 2016; Lombardo y Verge, 2017). Basándonos en ello, encontramos que, en términos generales, las empresas muestran medidas más fuertes en aquellos ámbitos con más requerimientos legales, primando las medidas más informales en el resto de ámbitos con regulación más "blanda". Gran parte de la regulación estatal se centra en asegurar la igualdad de trato y oportunidades en el acceso a los servicios de empleo, formación, promoción y condiciones de trabajo, pero las empresas raramente desarrollan medidas adicionales o transformadoras para asegurar estos derechos. Las empresas estudiadas muestran una preocupación real por las cuestiones de género y son capaces de visualizar diversas problemáticas en el funcionamiento cotidiano de la empresa, reconociendo en el mayor de los casos, la necesidad de la presión externa a la hora de avanzar en estas medidas. La lucha contra la desigualdad de género en la empresa toma diferentes formas en función de las características de cada empresa, por lo que cada una muestra diferentes avances en función de los distintos ámbitos de igualdad. De hecho, tan sólo una de las empresas analizadas ha demostrado integrar la perspectiva de género y se ha adelantado a la llegada del real Decreto 902/2020, implementando por sí misma medidas para evitar la brecha salarial. En otros ámbitos, como el de la contratación y promoción, a pesar de que las empresas contaban con el amparo de desarrollar políticas de acción positiva, la tendencia general es cumplir con el principio legal de la no discriminación, y tan sólo una de ellas se ha autoimpuesto cupos mínimos de selección. En este sentido, la formación en igualdad de oportunidades está siendo empleada por tres de las empresas con el objetivo de desarrollar procesos de selección más objetivos y acabar así con cualquier posible caso de discriminación indirecta. En consecuencia, se aprecia un mayor esfuerzo entre las empresas analizadas por luchar contra la infrarepresentación femenina y, en consecuencia, contra la brecha salarial. Sin embargo, encontramos que este tipo de herramientas formativas se han formalizado en tan sólo una de las empresas.

Por último, en aquellos ámbitos relacionados con la conciliación y la prevención del acoso laboral, que cuentan con una regulación más débil que depende aún en gran medida de la voluntariedad y compromiso de las empresas, encontramos resultados similares. Las medidas de conciliación están muy limitadas por el aún persistente rol de las mujeres como principales cuidadoras en el ámbito familiar, que incentiva un mayor uso por su parte de estas medidas. Y, adicionalmente, las empresas difícilmente abordan medidas concretas en materia de corresponsabilidad. De la misma manera, todas las empresas se limitan a contar con un protocolo de actuación frente al acoso sexual y por razón de sexo que determina el procedimiento para dar cauce a las denuncias y las sanciones derivadas de la misma y no desarrollan medidas específicas de prevención. Todo ello refleja que, en la mayoría de los casos, las empresas se están limitando a cumplir con las exigencias legales y no están desarrollando medidas enfocadas en la prevención de la desigualdad, adoptando una actitud generalmente pasiva frente al cambio institucional en materia de igualdad de género.

3.2. Ampliación de mecanismos institucionales de control en materia de igualdad en la empresa

Tanto la Ley Orgánica 3/2007 como el Real Decreto-ley 6/2019, han traído consigo medidas de regulación estatal más estrictas que han contribuido al avance de la igualdad de género en la empresa de la mano de los planes de igualdad. Sin embargo, el cambio estructural debe venir acompañado de un cambio cultural en las instituciones que avanza más lento de lo deseable. La formalización de políticas públicas sigue creciendo, pero es importante que las empresas participen en el planteamiento de las medidas para poder llevar a cabo un cambio institucional y organizacional real y efectivo. A pesar de todo, la falta de resultados fruto de la voluntariedad empresarial, ha motivado el refuerzo de los mecanismos institucionales para asegurar la igualdad de oportunidades en el ámbito laboral, desarrollando posteriormente los Reales Decretos 901/2020 y 902/2020.

La mayor regulación de los planes de igualdad ya estaba contemplada en el artículo 46.6 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo y actualmente se han desarrollado aún más los mecanismos ya existentes en relación con el contenido y la forma de los planes, pero también se han incorporado nuevas herramientas como los actualizados registros retributivos para la totalidad de las empresas, las auditorias salariales para aquellas que tengan que elaborar planes de igualdad y el registro de todos los planes para su mayor control (RD 901/2020 y RD 902/2020, de 13 de octubre). En ellas se refleja una política centrada en acabar tanto con la discriminación retributiva directa como indirecta (RD 902/2020, de 13 de octubre), que a su vez se basa en dos instrumentos comunitarios: la Directiva 2006/54/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de julio de 2006, que incorpora el principio de igualdad de retribución para un trabajo de igual valor junto con la definición de la discriminación directa e indirecta; y la Recomendación de la Comisión, de 7 de marzo de 2014, sobre el refuerzo del principio de igualdad de retribución entre hombres y mujeres a través de la transparencia (RD 902/2020, de 13 de octubre).

La transparencia retributiva es considerada una herramienta clave para acabar con la discriminación indirecta por una incorrecta valoración de los puestos de trabajo, por

ello ha sido integrada en el ordenamiento jurídico español mejorando lo establecido por la mencionada Recomendación de la Comisión al combinar y ampliar varias de las opciones ofrecidas en el mismo (RD 902/2020, de 13 de octubre). El desglose y promedios de los registros retributivos estará disponible para la representación legal de las personas trabajadoras en todas las empresas y no sólo en aquellas con al menos cincuenta personas. Asimismo, la auditoría retributiva, no será exclusiva para aquellas empresas con más de 250 trabajadores/as, sino para todas aquellas que tengan la obligación de elaborar un plan de igualdad, es decir, para todas aquellas que cuenten con más de 50 empleados/as. A su vez, estos planteamientos han traído consigo un desarrollo reglamentario del concepto de trabajo de igual valor (RD 902/2020, de 13 de octubre).

De esta forma, la institucionalización de la cuestión de género en el ámbito privado se está manifestando a través de la herramienta de los planes de igualdad, cuya finalidad es dotar de libertad a las empresas para que articulen sus propias medidas adaptadas a sus circunstancias basándose en negociaciones libres. El seguimiento y control de estos planes cada vez es mayor para asegurar que dicha herramienta está cumpliendo con su finalidad y las empresas integran cada vez más la perspectiva de género en su estrategia.

4. HERRAMIENTAS PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL EN FAVOR DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EUROPA

Aunque Europa ha realizado grandes progresos en materia de igualdad, aún queda mucho camino por delante. Según los datos del reciente "Índice de Igualdad de Género de 2020" elaborado por el instituto Europeo de Igualdad de Género, a este ritmo, podríamos llegar a tardar más de 60 años en alcanzar una igualdad plena (EIGE, 2020). Actualmente, la media europea del índice de igualdad se encuentra en 67,9 puntos, estando 10 países por encima de la media: Suecia (83,8 puntos), Dinamarca (77,4), Francia (75,1), Finlandia (74,7), Países Bajos (74,1), Reino Unido (72,7), Irlanda (72,2), España (72), Bélgica (71,4) y Luxemburgo (70,3).

La igualdad de género en el ámbito laboral, avanza a un ritmo pausado. La tasa media europea de empleo femenino sigue siendo inferior a la del masculino (67 % y 79 % respectivamente) y el escaso aumento en los índices laborales refleja una mayor contratación femenina, pero manteniendo una segregación del mercado laboral (EIGE, 2020). A pesar de haber una mayor proporción de mujeres con titulación universitaria, siguen estando infrarrepresentadas en aquellas profesiones de mayor nivel retributivo (Comisión Europea, 2020b). Y, aunque, la brecha en el empleo parece estar disminuyendo, las mujeres siguen predominando en aquellos puestos a tiempo parcial (31% de mujeres, frente al 8% de los hombres) o temporal (12% frente al 10%). Por tanto, uno de los indicadores que está siendo más relevante a la hora de impulsar el mencionado índice de igualdad, ha sido la adquisición de posiciones de poder por parte de las mujeres. Desde 2010 ha aumentado casi 12 puntos la media europea y, concretamente, la presencia de mujeres en los consejos de administración de las mayores empresas que cotizan en bolsa ha aumentado 17,9 puntos. Sin embargo, entre todos los ámbitos de igualdad, la infrarrepresentación femenina en posiciones de poder

sigue siendo el ámbito donde encontramos peores resultados, situándose la media de Europa en 53,5 puntos (EIGE, 2020).

La puesta en práctica del principio de igualdad en la empresa ha tomado diferentes formas en función de las estrategias nacionales de los países miembros. Y, aunque todos ellos han desarrollado sus propios procesos administrativos y han creado organismos específicos en materia de igualdad (Gobierno de España, 2016b), no todos han apostado por las mismas estrategias. La Comisión Europea propuso una Directiva en 2012 que establecía una cuota mínima de un 40% del género menos representado entre los administradores no ejecutivos de las empresas (Comisión Europea, 2012b), y aunque esta propuesta fue desestimada, en la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 de Europa se contempla impulsar su adopción de nuevo (Comisión Europea, 2020b). Sin embargo, seis países siguieron adelante con la propuesta e implementaron cuotas mínimas en la representación de sus administradoras no ejecutivas: Francia (con un 40%), Bélgica, Italia y Portugal (con un 33%) y Austria y Alemania (con un 30%) (EIGE, 2019). En el caso de Francia, el sistema de cuotas se amplía hasta los puestos directivos, para los que se establece una cuota del 40% a alcanzar antes de 2030 (Público, 2021). Otros 11 países (Dinamarca, Irlanda, Grecia, España, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Reino Unido) aplicaron medidas más flexibles, que no siempre incluían sanciones o cuotas mínimas. Y, por último, en los 11 Estados miembros restantes (Bulgaria, Chequia, Estonia, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Rumania y Eslovaquia) no se tomaron medidas legislativas relevantes en el ámbito privado (EIGE, 2019). Dentro de estas medidas de carácter más flexible, han surgido los planes de igualdad como herramienta para regular las medidas que se llevan a cabo dentro de las empresas para acabar con la discriminación. Esta medida ha sido implementada en Finlandia para aquellas empresas con un mínimo de 30 empleados/as, y en España y Francia, para las que tienen un mínimo de 50 (Gobierno de España, 2016b; RDL 6/2019, de 1 de marzo).

Los resultados ante la implementación de medidas es clara. En aquellos países donde se implementaron cuotas mínimas con mayor antelación (Bélgica, Alemania, Francia e Italia), las mujeres alcanzaron en 2018 un 38% de representación en los consejos de administración. En aquellos Estados donde los gobiernos optaron por medidas más flexibles, alcanzaron un 27%; y finalmente allí donde no se realizaron acciones específicas se llegó tan sólo a un 15% de representación femenina (EIGE, 2019). Según los últimos datos, de los seis países con cuotas mínimas de mujeres en los consejos de administración, cinco se encuentran por encima de la media europea, siendo Francia el país con los mejores resultados al alcanzar el umbral del 40% (EIGE, 2020). Analizando la posición de aquellos países que emplean planes de igualdad, tanto Francia (con más de un 40%) como Finlandia (con más de un 30%), superan la media europea de representación femenina en consejos de administración. Y en el caso de España, se aprecia un avance considerable, con un crecimiento de 7,4 puntos desde 2018, pero todavía ligeramente por debajo del 30% (EIGE, 2020). De los 10 países que superan la media europea del 29% (Francia, Suecia, Italia, Bélgica, Alemania, Reino Unido, Finlandia, Dinamarca, Países Bajos, Austria), cinco no cuentan con un mínimo de cuotas, por lo que se puede apreciar como aquellos países con medidas más flexibles

también han alcanzado buenos resultados, aunque en proporciones ligeramente menores.

Los avances en cuanto a paridad en los puestos más estratégicos de las empresas puede atribuirse a la implementación de cuotas mínimas de género, tanto obligatorias como voluntarias (EIGE, 2020). Sin embargo, la implementación de cuotas en los niveles más altos de las empresas por sí solas no garantizan una igualdad de género en otros niveles de gobierno de las empresas. De hecho, Reino Unido y Suecia son los países europeos con mayor representación femenina a nivel ejecutivo, con un 25 y 23% respectivamente (EWOB, 2020). Y tan sólo dos de los seis países con cuotas mínimas (Francia e Italia) cuentan con representaciones femeninas por encima de la media en otros niveles además de los consejos de administración (KANTAR, 2021).

Todo este recorrido muestra, una vez más, la lentitud de los cambios en el ámbito laboral e igualdad en la riqueza, y la capacidad dinamizadora de la presión legal e institucional en el ámbito empresarial. A pesar de todo, para alcanzar una igualdad de género real, se necesita de medidas transversales que impregnen todos los niveles organizacionales y estratégicos de la empresa. En el caso de implementarse cuotas, deben ir acompañadas de más acciones que contribuyan a equilibrar la plantilla en el resto de niveles y a mejorar la situación de la mujer en más aspectos, como la conciliación, el acoso laboral o la brecha salarial.

5. CAMBIOS ORGANIZACIONALES EN LAS EMPRESAS BIO-CIRCULARES

Los cambios en torno a la búsqueda de nuevos modelos productivos son prometedores. Con la llegada de la bioeconomía, la industria de base biológica estima la creación de un millón de puestos de trabajo para 2030 (Comisión Europea, 2018). La estrategia industrial de la UE incluye también la aplicación de los principios de la economía circular, con la que se prevé la aparición de 700.000 puestos de trabajos nuevos (Comisión Europea, 2020a). En este contexto, se confía en que la transición hacia una economía más verde traiga consigo importantes cambios en el mercado laboral a todos los niveles: volumen, composición y calidad del empleo (Gobierno de España, 2020). España se prepara para este cambio por un lado, planificando políticas especiales dirigidas a los trabajadores y dedicadas a la adaptación de sus capacidades y habilidades en este nuevo contexto de demandas del mercado, así como a la mejora de los puestos de trabajo ya existentes. Por otro lado, desde la perspectiva empresarial, aspira a facilitar la adaptación de los principios de responsabilidad social en la cultura organizacional (Gobierno de España, 2020).

El sector de la biotecnología promete jugar un papel clave en toda esta transición, y es que las proyecciones indican que se espera que se dupliquen las demandas de biotecnologías industriales en la próxima década (Comisión Europea, 2018). Todos los sectores productivos ligados a recursos de base biológica se verán influenciados por la aplicación de nuevas tecnologías y aquellos sectores asociados a las ciencias agrarias, alimentarias, química e ingeniería serán los más beneficiados (Gobierno de España, 2016a). Sin embargo, toda esta transformación del mercado laboral en torno a las

nuevas tecnologías conlleva un mayor riesgo para las mujeres, puesto que los nuevos puestos de trabajo se concentran en sectores aún muy masculinizados (EIGE, 2020); hay que hacer notar que tan sólo el 36% de los graduados en EU en las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) son mujeres (Comisión Europea, 2020b).

Paralelamente, la transformación digital está influenciando notablemente el mercado laboral, incluidos los sectores bio-circulares. La digitalización ha traído consigo nuevas ocupaciones y prácticas que facilitan un trabajo más flexible, pero aún se debe estudiar más en profundidad sus consecuencias en las relaciones de género (EIGE, 2020). Por un lado, la falta de presencia femenina puede influenciar el nivel de desarrollo de las nuevas tecnologías y su planteamiento corre el riesgo de no cumplir con un enfoque desde el género. Actualmente, se requieren capacidades digitales en el 90% de los empleos y, a pesar de tener medias superiores a la de los hombres en competencias digitales, tan sólo el 17% de las mujeres en Europa estudian o trabajan en el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), (Comisión Europea, 2020b). Por otro lado, la digitalización ha traído consigo un aumento de la flexibilidad y nuevas formas de trabajo que puede tener efectos muy favorables en la conciliación (EIGE, 2020) pero, de nuevo, si la introducción de estas medidas no se focaliza también en la corresponsabilidad para incentivar un reparto equitativo de las labores de cuidados, se corre el riesgo de sobrecargar todavía en mayor medida a las mujeres. Por último, ante toda esta transformación digital, se hace necesario revisar también los efectos perjudiciales e impactos que pueden aparecer en materia de acoso laboral; los datos actuales pueden verse incrementados por el cada vez mayor uso de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial en todos los aspectos de la vida (EIGE, 2020).

6. CONCLUSIONES. EL CAMBIO INSTITUCIONAL COMO OPORTUNIDAD PARA ALCANZAR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EMPRESA

A pesar de los notables avances en la institucionalización de la cuestión de género, se está muy lejos de alcanzar los recientes objetivos estratégicos establecidos por la Plataforma de acción de Beijing (ONU Mujeres, 2020). Aún existen barreras estructurales que dificultan la plena igualdad de derechos y oportunidades que deben ser abordadas para solucionar definitivamente la desigualdad de género, tanto en el ámbito laboral como en el resto.

El endurecimiento de la regulación estatal está acelerando el cambio en las empresas, según los datos más recientes. La brecha salarial en 2019 fue del 11,9%, casi dos puntos y medio por debajo de la media europea, que se situó en 14,1% (Eurostat, 2021), pero la mayoría de los ámbitos que se establecieron en el Real Decreto-ley 6/2019 siguen dependiendo en gran medida de la formulación de prácticas voluntarias en la empresa: herramientas para la conciliación y la corresponsabilidad, acciones contra la infrarrepresentación femenina o protección eficaz de las mujeres contra el acoso en el ámbito laboral. Las reglas informales que puedan llegar a desarrollar las empresas en estos ámbitos deberían plantearse con una mayor formalización y

regularización interna para afectar en mayor medida a las relaciones de poder (Leach y Lowndes, 2007, citado en Mackay et al., 2010) y asegurar así su efectividad.

La bioeconomía circular se ofrece como una oportunidad para el rediseño de sectores y entornos productivos que incorporen la perspectiva de género; sin embargo, los cambios a nivel institucional y organizativo en la empresa con respecto al reto de reducir la desigualdad de género se están dando a diferentes ritmos.

Para hacer frente a los nuevos retos sociales, económicos y ambientales globales es necesario aumentar la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, dado que el avance en materia de igualdad de género repercute en una mejor productividad (Comisión Europea, 2020b). No aprovechar todo el talento de las mujeres impedirá desarrollar el máximo potencial en los avances tecnológicos y científicos que nos esperan (EIGE, 2020).

Las transiciones de sostenibilidad podrían ser también un escenario de oportunidades para el rediseño de los marcos institucionales y modelos organizacionales en el seno de las empresas, que faciliten el avance en la reducción de la desigualdad de género. Se trata de aprovechar este momento de dinamismo institucional estratégico en torno a los ODS. Ahora bien, los avances en materia de género en el ámbito empresarial van paralelos a ineludibles y no siempre fáciles cambios organizacionales y culturales. Es necesario que la reducción de la desigualdad de género esté integrado como objetivo específico en las estrategias empresariales junto con su compromiso con la sostenibilidad. El estudio empírico realizado muestra que los marcos institucionales de las empresas no están integrando de forma natural la perspectiva de género, sino que sus avances están fuertemente impulsados por la regulación estatal. La formalización de políticas debe darse de forma paralela al avance del cambio cultural para evitar resistencias internas aún presentes que obstaculizan alcanzar la igualdad en el ámbito laboral.

Concluimos que, la oportunidad que ofrecen los nuevos modelos económicos como el de la bioeconomía circular debe ser aprovechada para transformar radicalmente los modelos institucionales y organizacionales de las empresas en favor de la igualdad, dado que no es posible desarrollar todo el potencial humano para alcanzar un desarrollo sostenible si la mitad de la población no puede disfrutar de sus derechos y oportunidades en igualdad de condiciones (ONU Mujeres, 2020).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahlqvist, T., y Rhisiart, M. (2015). Emerging pathways for critical futures research: Changing contexts and impacts of social theory. *Futures, 71*, 91-104. **(https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.07.012)**.

Bustelo, M. (2016). Three Decades of State Feminism and Gender Equality Policies in Multi-governed Spain. *Sex Roles, 74*, 107–120. **(https://doi.org/10.1007/s11199-014-0381-9)**.

Comisión Europea (2012). *Innovating for Sustainable Growth: A Bioeconomy for Europe.* European Commission. **(https://bit.ly/2XdQlOc)**.

Comisión Europea (2012). *Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo destinada a mejorar el equilibrio de género entre los administradores no ejecutivos de las*

empresas cotizadas y por la que se establecen medidas afines. Comisión Europea. **(https://bit.ly/3Efxz9N)**.
Comisión Europea (2015). *Closing the loop - An EU action plan for the Circular Economy.* European Commission. **(https://bit.ly/3zbsr2u)**.
Comisión Europea (2018). *A sustainable Bioeconomy for Europe: Strengthening the connection between economy, society and the environment*. European Commission. **(https://bit.ly/3tByLPL)**.
Comisión Europea (2019). *El Pacto Verde Europeo.* Comisión Europea. **(https://bit.ly/3tB8scz)**.
Comisión Europea (2020). *A new Circular Economy Action Plan For a cleaner and more competitive Europe.* European Commission. **(https://bit.ly/3z7SfMU)**.
Comisión Europea (2020). *Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. Comisión Europea. **(https://bit.ly/3C6iUM7)**.
Comunidades Europeas (1997). *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*. Unión Europea. **(https://bit.ly/3hpootq)**.
D'Amato, D., Bartkowski, B., y Droste, N. (2020). Reviewing the interface of bioeconomy and ecosystem service research. *Ambio, 49*, 1878–1896. **(https://doi.org/10.1007/s13280-020-01374-0)**.
EIGE (2019). *Gender Equality Index 2019, Work-life balance*. European Institute for Gender Equality. **(https://bit.ly/3C2zDzK)**.
EIGE (2020). *Gender Equality Index 2020, Digitalisation and the future of work*. European Institute for Gender Equality. **(https://bit.ly/2VCxKua)**.
Eurostat (2021). Gender pay gap in unadjusted form by NACE Rev. 2 activity - structure of earnings survey methodology. Data code: EARN_GR_GPGR2. **(https://bit.ly/2XgYQHS)**.
EWOB (2020). *European Women on Boards Gender Diversity Index 2020*. EWOB 2020, Gender Diversity Index. **(https://bit.ly/394s8vO)**.
García-Prince, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando?: Marco Conceptual*. Edición revisada y actualizada. Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament. **(https://bit.ly/3nutHeU)**.
Global Bioeconomy Summit (2015). *Communiqué Global Bioeconomy Summit 2015. Making Bioeconomy Work for Sustainable Development*. German Bioeconomy Council, Berlin, Alemania. **(https://bit.ly/2Xk1wEV)**.
Global Bioeconomy Summit (2018). *Global Bioeconomy Summit Conference Report. Innovation in the Global Bioeconomy for Sustainable and Inclusive Transformation and Wellbeing*. Bioökonomierat, Berlin, Alemania. **(https://bit.ly/3E6wL6S)**.
Global Bioeconomy Summit (2020). *Global Bioeconomy Policy Report (IV): A decade of bioeconomy policy development around the world.* International Advisory Council on Global Bioeconomy, Berlin, Alemania. **(https://bit.ly/3CdC8Q9)**.
Gobierno de España (2016). *Estrategia española de Bioeconomía. Horizonte 2030*. Ministerio de Bioeconomía y Competitividad. **(https://bit.ly/3nI9IK7)**.
Gobierno de España (2016). *9 de mayo: Día de Europa. Boletín Temático*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Empresas Igualdad. **(https://bit.ly/3lmH661)**.
Gobierno de España (2020). *España Circular 2030. Estrategia Española de Economía Circular*.
Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico. **(https://bit.ly/3tzNFGg)**.
Helmke, G., y Levitsky, S. (2004). Informal Institutions and Comparative Politics: A Research Agenda. *Perspectives on Politics, 2*(4), 725-740. **(https://doi.org/10.1017/S1537592704040472)**.

Holmgren, S., D'Amato, D., y Giurca, A. (2020). Bioeconomy imaginaries: A review of forest-related social science literature. *Ambio, 49*, 1860–1877. **(https://doi.org/10.1007/s13280-020-01398-6)**.

Instituto de la mujer (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, 2014-2016.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. **(https://bit.ly/39bRRlX)**.

KANTAR (2021). La diversidad de género en el liderazgo empresarial. *Kantar*. **(https://bit.ly/2XebYhm)**.

Krook, M.L., y Mackay, F. (2011). Introduction: Gender, Politics and Institutions. In M.L. Krook, F. Mackay (Eds), *Gender, Politics and Institutions* (pp. 1-20). Gender and Politics Series. Palgrave Macmillan. **(https://doi.org/10.1057/9780230303911_1)**.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2017, 12611 a 12645. **(https://bit.ly/3p02jGt)**.

Lombardo, E., y Verge, T. (2017). Cuotas de género en política y economía. Regulación y configuración institucional en España. *Política y Gobierno 24*(2), 301-331. **(https://bit.ly/3AaEEWC)**.

Mackay, F., Kenny, M., y Chappell L. (2010). New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism*? International Political Science Review, 31*(5), 573-588. **(https://doi.org/10.1177/0192512110388788)**.

Naciones Unidas (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Naciones Unidas, San Francisco, Estados Unidos. **(https://bit.ly/393i6LB)**.

Naciones Unidas (1946). *Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer.* Naciones Unidas, Nueva York, Estados Unidos. **(https://bit.ly/3CaBv9P)**.

Naciones Unidas (1976). *Report of the World Conference of the International Women's Year. Mexico City, 19 June – 2 July 1975*. United Nations, New York, United States. **(https://bit.ly/3z7zN7m)**.

Naciones Unidas (1979). *Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).* Asamblea General Naciones Unidas. **(https://bit.ly/3nsfcbH)**.

Naciones Unidas (1980). *Report of the World Conference of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace. Copenhagen, 14 to 30 July 1980.* United Nations, New York, United States. **(https://bit.ly/3Acb7vx)**.

Naciones Unidas (1985). *Report of the World Conference to Review and Appraise the Achievements of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace. Nairobi, 15-26 July 1985*. United Nations, New York, United States. **(https://bit.ly/3tIy6vR)**.

Naciones Unidas (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. Naciones Unidas, New York, Estados Unidos. **(https://bit.ly/3lhgS50)**.

Naciones Unidas (2010). *Resolución no. 64/289 de la Asamblea General sobre la coherencia en todo el sistema, 21 de julio de 2010*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 2 de julio de 2010. Asamblea General Naciones Unidas. **(https://bit.ly/3AerVlJ)**.

Naciones Unidas (2015). *Resolución no. 70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Asamblea General Naciones Unidas, Nueva York, Estados Unidos. **(https://bit.ly/3k6xAoo)**.

OCDE (2004). *Biotechnology for Sustainable Growth and Development*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, France. **(https://bit.ly/3htio2I)**.

OCDE (2009). *The Bioeconomy to 2030. Designing a Policy Agenda*. Organization for Economic Co-Operation and Development, Paris, France. **(https://bit.ly/2VKElTy)**.
OCDE (2018). *Meeting Policy Challenges for a Sustainable Bioeconomy*. Organization for Economic Co-Operation and Development, Paris, France. **(https://bit.ly/39558Nf)**.
ONU Mujeres (2020). *Declaración Política con ocasión del 25º aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. CSW64, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. **(https://bit.ly/3CcQ8cW)**.
Parlamento Europeo (2009). *Comunicación a los Miembros. Derechos de las mujeres e igualdad de género: Información básica*. Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género. **(https://bit.ly/394Ta6f)**.
Público (2021). Francia aprueba una cuota del 40% para las mujeres en los puestos directivos de las empresas. Igualdad. *Público*. **(https://bit.ly/3nwsGDi)**.
Rafiaani, P., Kuppens, T., Dael, M.V., Azadi, H., Lebailly, P., y Passel, S.V. (2018). Social sustainability assessments in the biobased economy: Towards a systemic approach. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 82*, Part 2, 1839–1853. **(https://doi.org/10.1016/j.rser.2017.06.118)**.
Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. *Boletín Oficial del Estado, 57*, de 7 de marzo de 2019, 21692 a 21717. **(https://bit.ly/3FIFzkj)**.
Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, *272*, 14 de octubre de 2020, 87476 a 87502. **(https://bit.ly/3AEua1g)**.
Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva entre mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *272*, 14 de octubre de 2020, 87503 a 87513. **(https://bit.ly/3lA55QB)**.
Sanz-Hernández, A., Esteban, E., y Garrido, P. (2019). Transition to a bioeconomy: Perspectives from social sciences. *Journal of Cleaner Production, 224*, 107-119. **(https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.168)**.
Sanz-Hernández, A., Jiménez-Caballero, P., y Zarauz, I. (2021). Gender and bioeconomy: A systematic review and research agenda. *Gender, work & Organization*.
Siegner, M., Panwar, R., y Kozak, R. (2017). Making the bio-economy more inclusive: The role of community forestry and agro-forestry. *Jahrbuch der Österreichischen Gesellschaft für Agrarökonomie, 26*, 229-238. **(https://bit.ly/3k8KmCR)**.
Unión Europea (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Consejo de las Comunidades Europeas, Comisión de las Comunidades Europeas. **(https://bit.ly/2VDaoVc)**.
Weber, K.M., y Rohracher, H. (2012). Legitimizing research, technology and innovation policies for transformative change: Combining insights from innovation systems and multi-level perspective in a comprehensive 'failures' framework. *Research Policy, 41*(6) 1037-1047. **(https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.10.015)**.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA DEMOCRACIA MEXICANA

Mercedes Guadalupe Corzo Matías
Enrique Gutiérrez Espinosa
Alberto Zuart Garduño
Alejandro Francisco Herrán Aguirre
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

En el 2018, las encuestas de opinión realizadas por el Latinobarómetro reflejan la crisis que atraviesa la democracia en América Latina, sólo el 25 por ciento de la población se siente satisfecha con ella. En México, particularmente solo el 16 por ciento está satisfecho con la democracia y se manifiesta en los porcentajes bajos de confianza que tienen las instituciones democráticas mexicanas: el Congreso con 22 por ciento; el Gobierno con 16 por ciento; y, los Partidos Políticos con 11 por ciento (Latinobarómetro, 2018, págs. 33-55).

En ese marco surgen también las quejas sobre la calidad de la representación, como describe David Plotke (1997) sobre los ciudadanos enfadados que acusan a los representantes de actuar de forma elitista y con estrechos intereses. Critican la ineficacia de los procedimientos legislativos, los cargos electos, a los grupos de interés y las corruptas redes de influencia.

Por otro lado, se comienza a delimitar un problema estructural como el del interés y participación ciudadana. Zizi Papacharissi (2010), apuntó que las democracias contemporáneas, la cultura política y la relación mediática de la ciudadanía con el gobierno, en específico de las nuevas tecnologías de información y comunicación deben ser pensadas desde el espacio público ocupado por el ciudadano que tiene su propia formación intelectual, su cultura y la sociedad que lo rodea. Sin embargo, el ciudadano "que participa y se interesa solo por lo que siente suyo, y todavía se siente ajeno a las discusiones políticas" (Zaragoza Ramírez, 2007, p. 235).

Frente a este escenario cabe cuestionarse ¿Por qué la ciudadanía mexicana pese al desgaste de confianza en su democracia representativa seguiría apoyándola? Para responder a esta pregunta desarrollaremos la actualización del estudio realizado por Alberto Zuart (2019), "*Retos del sistema democrático representativo en México durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2012*".

La investigación se centra en un análisis preferencial sobre el tipo de democracia representativa que desean los ciudadanos mexicanos. Es pertinente dejar claro que no es un estudio diagnóstico de las causalidades y particularidades de cada una de las

insatisfacciones hacía la democracia mexicana, pero si se pretenden estudiar algunas "tendencias" que tienen como prioridades en el imaginario colectivo para contribuir a la construcción de su democracia representativa.

Este análisis se desarrolla en el lapso del tiempo 2000-2018, es pertinente recordar que es la actualización y suma de un período presidencial al estudio original "*Retos del sistema democrático representativo en México durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2012*" (Zuart, 2019).

Las variables serán las siguientes: "tipo de opinión en relación a que sin Congreso Nacional no puede haber democracia"; "Preferencia por elegir a un gobierno autoritario en vez de un gobierno democrático; y la "preferencia por elegir a expertos en vez de un gobierno democrático".

2. DEMOCRACIA REPRESENTATIVA Y PARTIDOS POLÍTICOS

Cada vez es más importante considerar a la representación en la teoría de la democracia, Nadia Urbaniti y Mark Warren consideran dos razones importantes que le han dado un lugar importante en las teorías contemporáneas: La primera, es la complejidad de la representación electoral, que está menos confinado a la territorialidad del Estado, es más pluralizado y depende cada vez más de la negociación informativa y la deliberación para generar legitimidad política (2008, pp. 387-388).

La segunda razón, asume que la democracia representativa, es un sustituto instrumental de formas amplias de democracia como los patrones de inclusión y exclusión. Se considera que las formas de representación no electorales son cada vez más importantes para ampliar y profundizar la democracia (Urbaniti y Warren, 2008).

El relato estándar de la democracia representativa tiene cuatro características principales: en primer lugar, una relación principal agente, en la que las circunscripciones electorales formadas sobre la base territorial eligen agentes que representen y actúen en función de sus intereses; segundo lugar, un espacio en el que la soberanía del pueblo se identifica con el poder de Estado. En tercer lugar, los mecanismos electorales garantizan cierta capacidad de respuesta; por último, el sufragio universal dota de un importante elemento de igualdad política (Urbaniti y Warren, 2008).

Es importante recordar como observó Schattschneider "los partidos políticos crearon la democracia y que la democracia moderna es impensable si no es términos de partidos". Por supuesto, el debate sobre los partidos políticos y su actuación como representantes populares "es cuestionada desde la academia, los medios y los resultados arrojados por los comicios" (Béjar Algazi, 2011, p. 41).

Entre las funciones de los partidos en las democracias electorales y representativas modernas se encuentran el reclutamiento, la selección y la presentación de candidatos "los partidos dominan las campañas políticas, definiendo los temas, tanto los temas que

se van a presentar como las posiciones que se van a presentar a los votantes" (Katz, 2014).

En el debate público se pone a discusión la insuficiente regulación del comportamiento de los partidos, Katz (2014) clasifica las regulaciones en tres: Los partidos como organizaciones, como contendientes en las elecciones y las actividades en el gobierno. México, destaca por la profundidad y amplitud de la regulación de los partidos, existen disposiciones legales detalladas que incluyen su estructura organizativa, las finanzas y las campañas electorales (Harbers y Ingram, 2014, p. 254).

Lo cierto es que, el debate apunta a una crisis de los partidos políticos "como agentes de representación y agregación de intereses, que encuentra sustento en un creciente déficit de confianza institucional" (Zuart, 2019, p. 88). Más allá de la desconfianza que suscitan los partidos políticos en la ciudadanía, es de reconocer que le intervención de las dirigencias en los procesos legislativos evitan en buena medida los problemas de coordinación e inestabilidad presentes en las decisiones encomendadas al Congreso (Béjar Algazi, 2011, p. 43).

En México, la ausencia de un partido con la mayoría suficiente para ejercer el control del proceso legislativo, en todas sus fases y de manera unilateral, no ha registrado graves signos de parálisis, puesto que "han logrado negociar los acuerdos necesarios para sacar adelante varias reformas estructurales" (Béjar Algazi, 2011, p. 43). Esto no anula el cabildeo particular de los diputados y senadores de cualquier bancada para incorporar sus temas al Congreso, con la intención de "tener acceso a la agenda decisional del órgano y conseguir su transformación en política pública" (p. 44).

En la reforma electoral del 2007, se prohíben las campañas negativas, también, adquirir tiempo en radio y televisión para hacer propaganda electoral. El modelo de comunicación que impulsó esta reforma afecta dos dimensiones: por un lado, la posibilidad de conformar una representación parlamentaria democrática; por el otro, al no tener un espacio de pronunciamiento sobre temas de preocupación para la sociedad mexicana "la agenda legislativa se ve privada de ese insumo. Enfocada más a difundir imágenes negativas de los adversarios que a proponer políticas de interés general" (Béjar Algazi, 2011, p. 48).

2.1. Retos del sistema democrático representativo en México durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2018

2.1.1. Apoyo a la Democracia mexicana, años 2000-2018

La política democrática no termina ni se agota en las instituciones, sino que también se interrelaciona con el estilo de vida de la ciudadanía. Giovanni Sartori le llamó democracia social al asombro de Tocqueville por la sociedad estadounidense guiada por un 'espíritu igualitario'; es decir, 'modo de vivir y convivir' de los ciudadanos desde sus espacios particulares (Sartori, 1987, pág. 19).

Por su parte, César Cansino se refiere al "regreso del protagonismo del ciudadano como promotor de la acción pública, porque en él se concentran los principios

fundamentales de la democracia" (Cansino, 2010, pág. 132). Este protagonismo se ve reflejado en los poderes indirectos formados por el cuerpo social, que hacen frente a la desgastada democracia representativa, lo que Pierre Rosanvallon (2006) denomina "contrademocracia". Más adelante se analizará dicho concepto.

El "modo de vivir" democrático dejó de ser exclusivo para actores selectos; se abandonó el recinto propio de los especialistas dedicados a gestionar lo que debe hacerse. Esta afirmación es concebida por autores como Rosanvallon, Cansino y Castells como la crisis de la democracia representativa; es decir, se presenta un resurgimiento de la sociedad civil que se resiste a relegar al poder en una imposición.

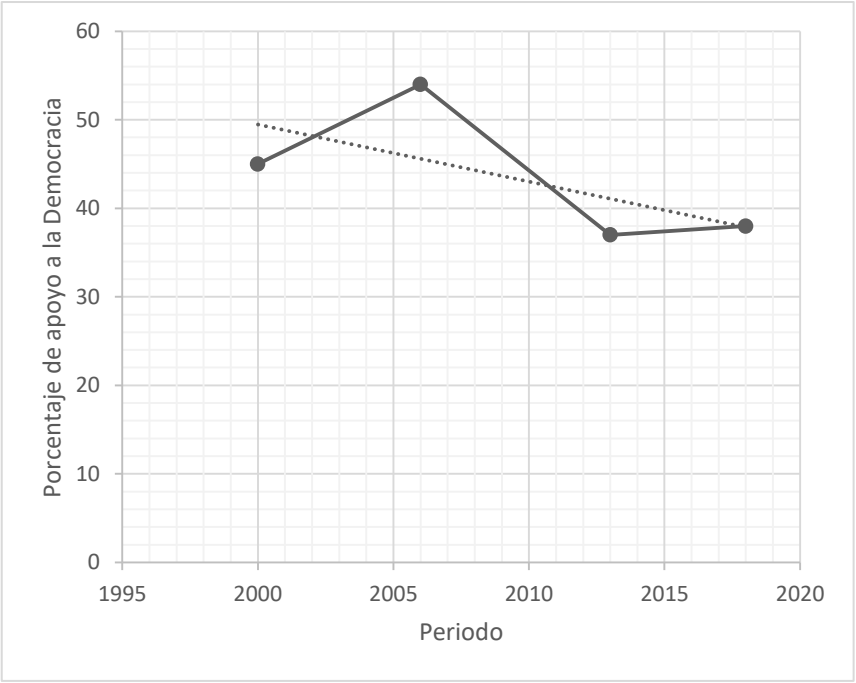
Esta otra democracia se entiende como:

> *[...] un pensar y un hacer que se expresa de manera múltiple en cualquier aspecto vital, lejos de la lógica estrictamente representativa y delegativa. Toda experiencia vital y en común exige unos parámetros comunes que permitan la comprensión, pero que también permitan e integren el disenso y el conflicto (Subirats, 2015, p. 1).*

Rosanvallon le dará vida a la sociedad democrática a través de la desconfianza; sin embargo, para llegar a ese concepto, es pertinente mencionar las tres funciones que tiene la confianza para este autor como cualidad política: primero, tendrá una ampliación de la legitimidad moral; segundo, dota de un carácter de continuidad en el tiempo; tercero, es un economizador institucional. Los beneficios de la confianza no han podido ver la luz por la insistencia de la historia en darle legitimidad a la democracia electoral, pero a la par se han gestado mecanismos de prueba, verificación, vigilancia, formales e informales "destinados a compensar la erosión de la confianza mediante la organización de la desconfianza" (Rosanvallon, 2006, pág. 24).

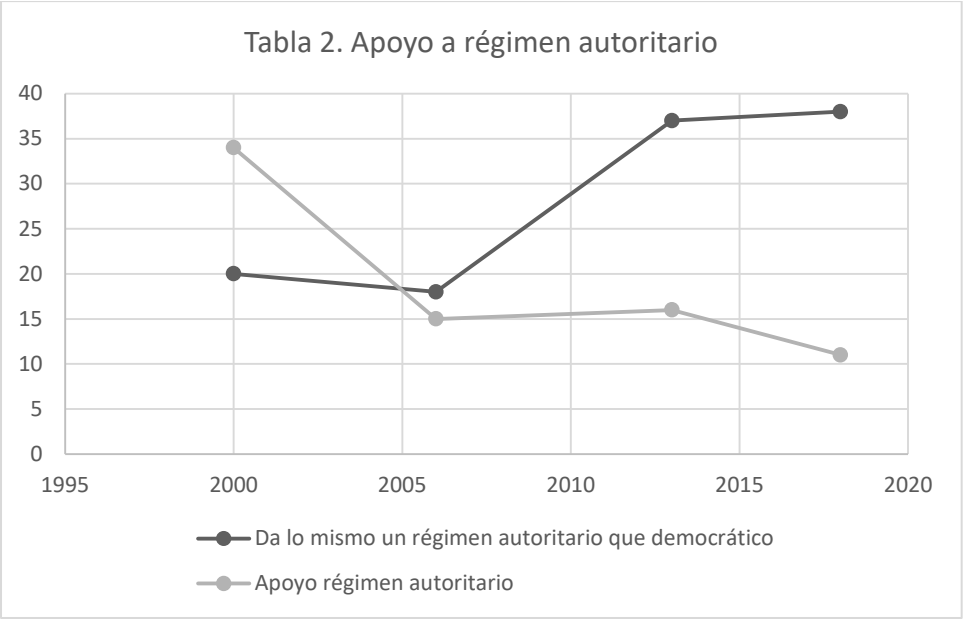
Particularmente en México, el apoyo a la democracia es un primer reto que enfrenta, según los informes del latinobarómetro de los años 2000 hasta el 2018, ha tenido variaciones importantes en los años en que se aplicaron en las encuestas, para el 2000 alcanzó el 45 por ciento de apoyo; para el 2005 tuvo el mayor porcentaje de aprobación con un 54 por ciento, es importante recordar en ese periodo se hablaba de la transición política en el país, era su segundo sexenio de las presidencias panistas en el Ejecutivo Federal; en el 2013 bajó 17 puntos, dejándolo con un 37 por ciento de apoyo, el más bajo del periodo estudiado y en el 2018 mejoró un punto con 38 por ciento.

Tabla 1: Apoyo a la Democracia



Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

El contexto político del año previo a la aplicación de las encuestas del 2013, se llevó a cabo el proceso electoral del 2012 para elegir al Presidente de la República Mexicana, que produjo tres importantes acontecimiento: por un lado, el regreso del PRI al poder; por el otro, diversas manifestaciones de jóvenes universitarios y la sociedad civil en general en todo el país por la inconformidad de las elecciones; y, por último, se comenzaba a gestar una nueva fuerza política. Todos estos hechos se corresponden con la caída del apoyo a la democracia mexicana.



Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

Posteriormente, se revisó la pregunta "Da lo mismo un régimen autoritario que uno democrático" los porcentajes en el 2013 y 2018 que son los más altos, 37 y 38 por ciento respectivamente, les da lo mismo el tipo de régimen, sin embargo, es interesante compararlo con el apoyo que dan al régimen autoritario puesto que el procentaje de que da igual es alto, no significa que prefieran el régimen autoritario, ya que para el 2018 solo el 11 por ciento lo considera.

2.1.2. Confianza en las instituciones democráticas mexicanas, años 2000-2018

Ahora bien, para explicar y entender este apartado es relevante reconocer y confrontar los diferentes modelos propuestos por los teóricos de la democracia como forma de gobierno que se agota en las instituciones del Estado y en la delegación del poder político a través de elecciones.

Para Samuel Huntington, por ejemplo, la democracia es entendida como "selección de líderes a través de elecciones competitivas por parte de las personas gobernadas por ellos" (Huntington, 1991, pp. 19-20). Tal definición guarda cercanía con la que elaborara Schumpeter: "Acuerdo institucional para llegar a las decisiones políticas, en las que los individuos ejercitan el poder de decidir por medio de una lucha competitiva mediante el voto del pueblo" (Schumpeter, 1946, p. 323).

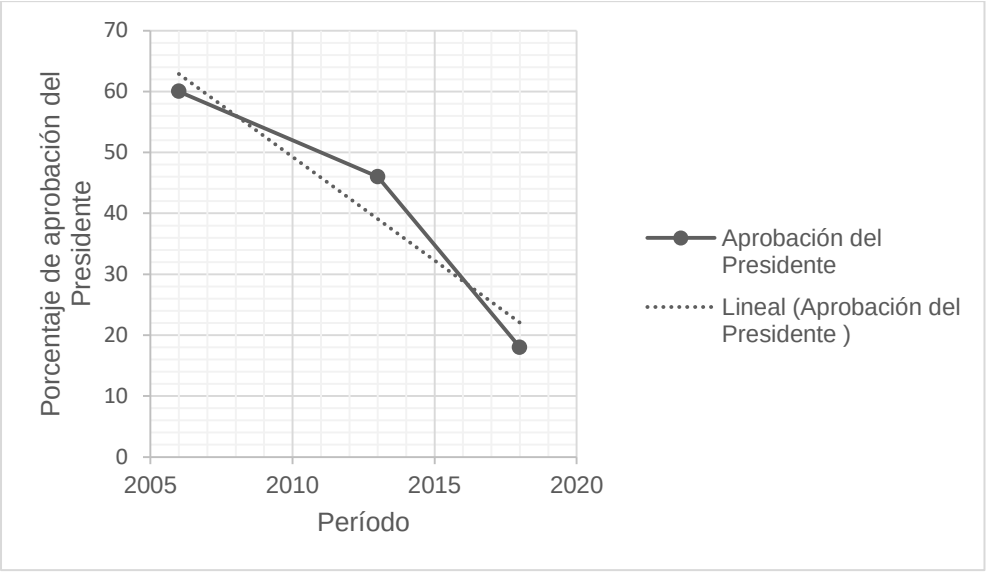
A fin de no limitar la democracia a un acto estático de votación para elegir representantes, es preciso proporcionar algunos elementos que intentan incluir a un número mayor de ciudadanos en el proceso democrático. Robert Dahl denomina

oportunidades a la formulación de preferencias, la manifestación pública de ellas y recibir por parte del gobierno igualdad de trato y respeto por tales preferencias (Dahl, 1971, pp. 81-82).

Otros elementos importantes de la democracia son, de acuerdo con Juan Linz (1987), la legitimidad, la estabilidad y el rendimiento, la eficacia y la efectividad. La legitimidad es entendida como "la creencia de que, a pesar de sus limitaciones y fallos, las instituciones políticas existentes son mejores que otras que pudieran haber sido establecidas, y que por tanto puedan exigir obediencia" (pág. 14). La eficacia es la satisfacción de la solución de problemas básicos para los ciudadanos, y la efectividad es la capacidad de poner en práctica las medidas políticas formuladas con el resultado deseado.

Bajo estas consideraciones el latinobarómetro categoriza a las instituciones de la democracia: gobierno, presidente, congreso y partidos políticos. Para medir la aprobación o satisfacción que se tiene por cada una de ellas.

Tabla 3. Aprobación del Presidente



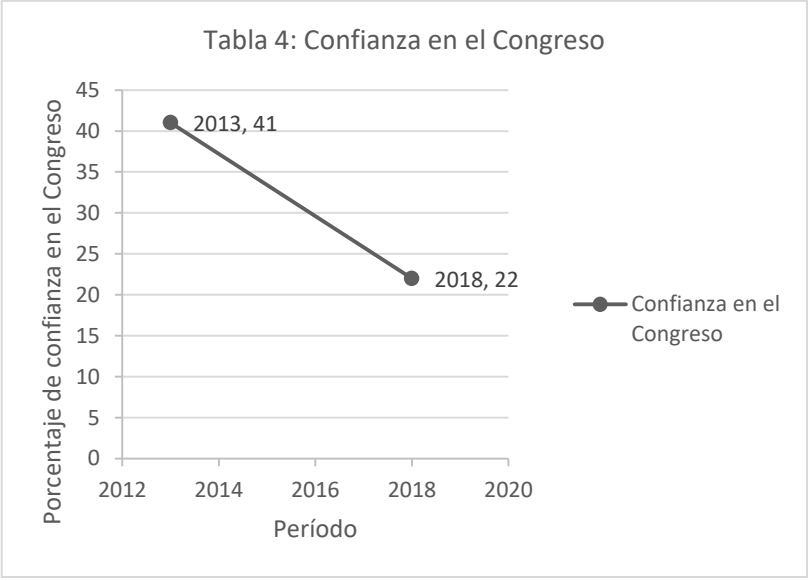
Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

Para el caso mexicano la aprobación que se tiene del Presidente ha descendido considerablemente del 2006 al 2018. En el año 2006, estaba saliendo de la presidencia de la república mexicana Vicente Fox Quesada, su porcentaje de aprobación era del 60 por ciento. En el 2013, había concluido Felipe Calderón Hinojosa con un porcentaje de aprobación del 46 por ciento. Ambos mandatarios del Partido Acción Nacional (PAN).

En el 2018, el último año de gobierno de Enrique Peña Nieto, los números de aprobación son los más bajos del tiempo de estudio con 18 por ciento. La caída del

2006 a ese período fue de 42 puntos, la etapa más crítica fue del 2013 a 2018 que perdió 28 puntos a favor del presidente. Esto refleja y se corresponde con el descenso del apoyo a la democracia.

La otra institución democrática es el Congreso, y los resultados de la confianza en el Congreso van en la misma lógica que la aprobación del presidente, del 2013 con un porcentaje de confianza de 41, bajó para el 2013 un total de 19 puntos, quedando en 22 por ciento de confianza.

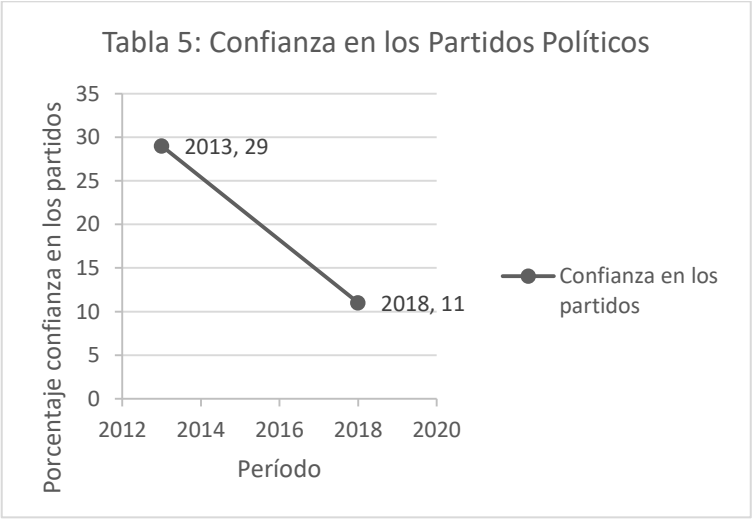


Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

Schattschneider apunta con firmeza que "los partidos políticos crearon la democracia y que la democracia moderna es impensable si no es en términos de partidos". Katz (2014) ya nos hablaba de algunas de las funciones que tienen los partidos políticos dentro de las democracia electorales y representativas modernas, no solo presentan candidatos, son los que definen temas de campañas políticas y las posiciones que se proyectan a los ciudadanos

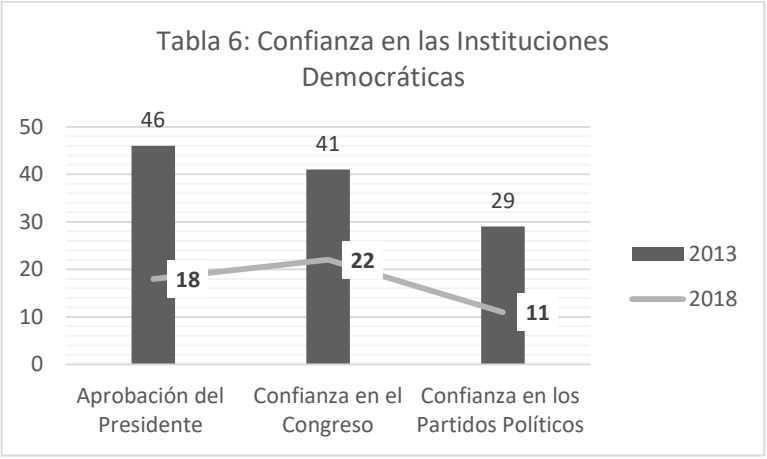
México, en materia de Partidos Políticos destaca por la profundidad y amplitud de la regulación de los partidos, existen disposiciones legales detalladas que incluyen su estructura organizativa, las finanzas y las campañas electorales (Harbers y Ingram, 2014, pág. 254). Lo cierto es que, el debate apunta a una crisis de los partidos políticos "como agentes de representación y agregación de intereses, que encuentra sustento en un creciente déficit de confianza institucional" (Zuart, 2019, pág. 88).

Los números corresponden con estas críticas de la crisis y desconfianza institucional, la confianza en los partidos políticos en México ha disminuido, en el 2013 el 29 por ciento de los encuestados confiaba en ellos, para el 2018 solo el 11 por ciento tiene confianza en los partidos políticos.



Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

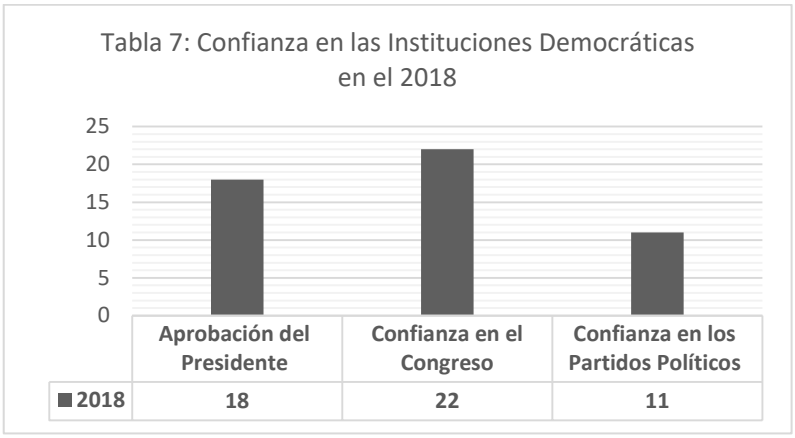
Es interesante comparar las tendencias de confianza hacia cada una de esas instituciones porque nos revelan los retos y las posibilidades que tiene la Democracia en México. En un primer momento en la institución que más confían es el Congreso, seguido del Presidente y por último los Partidos Políticos. Sin embargo, es muy esclarecedor observar cuántos puntos han bajado cada uno, puesto que mientras la figura presidencial bajó 28 puntos, el congreso bajó 19 y los partidos políticos 18.



Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

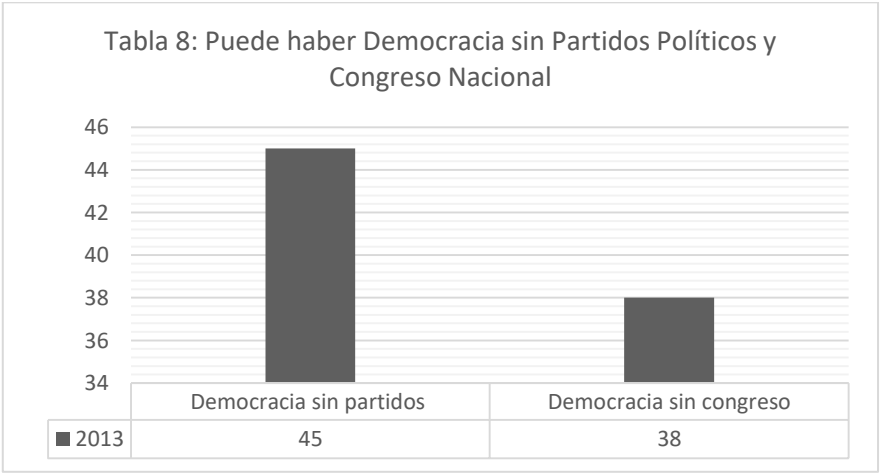
Durante el último período de estudio, en el año 2018, las preferencias por el Congreso eran 4 puntos mayores a las del Presidente. Esto abre una posibilidad para la

democracia mexicana, la oportunidad de fortalecer su aparato representativo particularmente en el Congreso nacional y los congresos locales.



Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

Respecto a las preguntas de "democracia sin partidos" y "democracia sin congreso" los datos son reveladores, porque en México un porcentaje importante dice que si puede haber una democracia sin estas instituciones. Sin partidos el 45 por ciento, y sin congreso el 38 por ciento.



Elaboración propia con datos de los informes del 2000, 2006, 2013 y 2018 del Latinobarómetro.

Poner atención en este reto dentro de la democracia mexicana es importante. Las condiciones de la percepción que tiene la ciudadanía sobre las instituciones porque pueden ayudar a resolver varios de los problemas en nuestro régimen político.

3. CONCLUSIÓN

¿Por qué la ciudadanía mexicana pese al desgaste de confianza en su democracia representativa seguiría apoyándola? Dentro de los hallazgos encontrados es que la población mexicana aún considera preferible la democracia a otra forma de gobierno, esto apunta a que deben centrarse en fortalecer con detenimiento a sus instituciones, principalmente el congreso, los partidos políticos y la figura presidencial.

El periodo de estudio se enmarca en un contexto del desgaste del panismo, la descomposición estatal acelerada por la narco-guerra, la agudización de la inseguridad, la falta de empleos y un sinfín de contradicciones sociales y políticas reflejaron la incapacidad de los gobiernos panistas al frente del Estado mexicano. El voto de castigo contra el PRI del año 2000 exigía y esperaba una democracia real, lo cual no sólo no ocurrió, sino que se fortalecieron los valores antidemocráticos en el Estado.

En el 2012, bajo los marcos institucionales, el candidato del PRI y sus representantes navegaron sin contratiempos en el proceso electoral porque regresó el tricolor al poder. La percepción social creada era la de la desacreditada democracia representativa mexicana. Sin embargo, ahí reside el campo de oportunidad.

El fortalecimiento de estas tres instituciones permitirá la vinculación entre el Estado y la sociedad civil, porque actualmente está fracturado y solo funciona para unos pocos. Nancy Fraser (1990) nos propone cuatro momentos de vinculación: 1. Interlocución, igualdad y acceso público; 2. La suposición; 3. La pluralidad, nunca los públicos son homogéneos; 4. La deliberación del bien común.

La política también se ha convertido en situacionista: “Se limitan a reaccionar ante las presiones en lugar de desarrollar visiones progresistas propias… las decisiones políticas son defensivas y desaceleradoras…el tiempo de los proyectos políticos se ha acabado” (Rosa, 2011, pág. 35). La inmediatez se ha vuelto un problema estructural porque las narrativas son más aceleradas, hay más información no verificada y menor comprensión. Cuando fracasa la vida política fracasa la comunicación, ya no hay diálogo, hay disputa y hay poca confianza en la democracia.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cansino, C. (2010). *La revuelta silenciosa.* Puebla, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Béjar Algazi, L. (2011). Partidos políticos y políticas públicas. ¿Qué pasa con la reprsentación parlamentaria en México? *Estudios Políticos*, 41-64.

Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 56-80.

Harbers, I., & Ingram, M. (2014). On the Engeneerability of Political Parties: Evidence from Mexico”. En I. Van Biezen, & H.-M. Napel, *Regulating Political Parties* (pp. 235-278). Leyden University .

Katz, R. (2014). Democracy and the Legal Regulation of Political Parties. En I. v. Biezen, & H.-M. t. Napel, *Regulating Political Parties* (pp. 17-44). Norte América: Leiden University Press.
Latinobarómetro. (2000). *Informe 2000.* Santiago de Chile: Latinobarómetro. **(https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp)**.
Latinobarómetro. (2006). *Informe 2006.* Santiago de Chile: Latinobarómetro. **(https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp)**.
Latinobarómetro. (2013). *Informe 2013.* Santiago de Chile: Latinobarómetro. **(https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp)**.
Latinobarómetro. (2018). *Informe 2018.* Santiago de Chile: Latinobarómetro. **(https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp)**.
Linz, J. (1987). *La quiebra de las democracias.* Alianza Editorial. I.S.B.N. 978-84-1362-445-7
Plotke, D. (1997). Representation is Democracy. *Constellations, 4*(1), 19-33.
Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desioncronizada. *Persona y sociedad,* 9-49.
Rosanvallon, P. (2006). *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza.* París, Francia: Manantial. Buenos Aires.
Sartori, G. (1987). *¿Qué es la democracia?* (1º edición ed.). (M. Á. Ruiz de Azúa, Trad.) México: Taurus.
Urbaniti, N., & Warren, M. (2008). The Concept of Representation in Contemporary Democratic Theory. *Annual Review of Political Science*, 387-407.
Zaragoza Ramírez, M. (2007). Zizi A. Papacharissi, A Private Sphere. Democracy in a Digital
Age. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 229-236.
Zuart, A. (2019). *¿Adiós Democracia de Partidos? Una mirada desde la Comunicación Política y la Opinión Pública.* Madrid: Fragua.

FORMAS DE DISCRIMINACIÓN EN LA SELECCIÓN DE PERSONAL (CASO EXPLORATORIO EN EL ESTADO DE GUANAJUATO, MÉXICO)

Daniela Elizabeth Andrade Zavala
Ariadna Crisantema Martínez Hernández
Universidad de Guanajuato, México

1. INTRODUCCIÓN

Las personas pertenecientes a los grupos discriminados se encuentran en situaciones de desventaja respecto a la igualdad de oportunidades en diversos ámbitos, siendo uno de ellos el laboral. La protección al empleo y la no discriminación en el mundo del trabajo es uno de los tópicos regulados tanto en legislaciones nacionales, como en recomendaciones internacionales; a pesar de ello, en muchas organizaciones mexicanas no son conocidos o atendidos, pese a que su atención les haría contar con mejores prácticas laborales, espacios de trabajo inclusivos y reconocimiento tanto interno como externo.

El objetivo de esta investigación exploratoria fue identificar prácticas discriminatorias utilizadas en los procesos de reclutamiento y selección de personal en dos empresas dedicadas a la fabricación de autopartes en el estado de Guanajuato, México. El método utilizado fue de corte cualitativo, por lo que se empleó la observación participante in situ –durante cuatro meses– en la empresa 1; mientras que en la empresa 2 la información se obtuvo a través de una conversación con una persona proveedora del servicio de reclutamiento y selección de personal, con el fin de conocer si en su práctica había identificado otras formas de discriminación, adicionales a las observadas en la primera empresa.

A partir del análisis de la información, se encontró que la discriminación en los procesos de reclutamiento y selección de personal de ambas empresas se presentaba en variadas formas e intensidades, la mayoría aplicada a personas jóvenes, mayores de 45 años, mujeres, madres y estudiantes; todas mediante acuerdos tácitos y bajo supuestos criterios de productividad.

2. DISCRIMINACIÓN LABORAL

En los espacios laborales, la discriminación genera climas adversos y disminuye el compromiso de las y los trabajadores con su centro de trabajo. Asimismo, implica un desperdicio de capital humano y genera costos para el avance personal, empresarial y nacional. Por tanto, la inclusión en todos los ámbitos es un imperativo legal, social y económico (CONAPRED, 2018).

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2018), el término discriminar se define como: “1. tr. Seleccionar excluyendo. 2.m tr. Dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, etc”.

Mientras que Rodríguez (2006) la define como

> *Una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (p. 26).*

El mismo autor señala que, "aunque el desprecio está siempre presente en los actos de discriminación no todo acto despectivo es propiamente discriminatorio, pues para serlo debe concurrir en éste la capacidad de dañar derechos y libertades." (Rodríguez, 2007, p.19) En este caso, la negación del derecho al empleo a personas que, con base en prejuicios relacionados a sus características personales o de pertenencia a un grupo, se les ha considerado personas inferiores para el desempeño laboral.

A fin de evitar actos de discriminación, en México se contempla el derecho a la no discriminación tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019), como en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación [LFPED] (2018).

Constitucionalmente el derecho a la no discriminación se encuentra en el Título I de los derechos humanos y sus garantías, específicamente en el quinto párrafo de su artículo 1:

> *Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (p. 2).*

En la LFPED (2018), se define el término de discriminación en la fracción III de su artículo 1 que a la letra dice:

> *Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo (p. 1).*

En el mercado de trabajo, de acuerdo con Bornot (2005), las ideas y los estereotipos subyacentes en las conductas discriminatorias: "obedecen, en gran medida, a condicionantes de orden histórico, económico, cultural y social, a los regímenes políticos y al contexto cultural de cada país" (p.15).

Para el caso de la discriminación observada en los procesos de reclutamiento y selección de personal en los centros de trabajo y de acuerdo con Vera (2006), ésta se

presenta cuando existe una diferenciación de trato a las personas por razón de su identidad étnica, del color de su piel o sexo, entre otros motivos, sin tomar en consideración las competencias laborales para el puesto de trabajo de que se trate, a pesar de que en el artículo 133 de la Ley Federal del trabajo queda prohibido todo tipo de discriminación.

Por tanto, en el ámbito laboral la discriminación puede ser definida como el acto incorrecto de distinguir de manera ilícita entre los las personas candidatas a un puesto laboral no basándose en el mérito personal, sino en el prejuicio (Velásquez, 2006). Entonces, puede decirse que la discriminación en los procesos de reclutamiento y selección de personal, hace referencia al acto de cancelar o restringir oportunidades laborales a las personas aspirantes basándose en prejuicios y en la estigmatización.

Este tipo de discriminación resulta además de peculiar, preocupante, dado que el empleo no sólo es un mecanismo de generación de ingresos para las personas, sino que conjuntamente es un medio de pertenencia social para ellas. De esta manera, cuando se excluye a una persona de las oportunidades laborales por prejuicios asociados a la discriminación, no sólo se limita su derecho y su libertad de desempeñar de manera profesional, sino que también se restringe su desarrollo personal, siendo este un derecho humano y pudiendo desencadenar impactos sociales negativos (INEGI, 2018; Vera, 2006).

Otro factor de discriminación que se identifica en la conformación del espacio laboral son los requisitos que se incluyen en las convocatorias de trabajo. En México, persisten los anuncios de reclutamiento de personal que incluyen, por lo menos, criterios de sexo, edad y apariencia física como base de la contratación, sin que, por lo general, tengan una relación con el puesto de trabajo ni con las actividades a desempeñar (Vela, 2017). Será en torno a estas formas de discriminación que se discutirán los hallazgos derivados del trabajo de campo.

2.1. Tipos de discriminación laboral

Una forma de clasificar la discriminación laboral está relacionada con la manera en como se manifiesta (ver tabla 1), es decir, si es de forma directa o indirecta. Este criterio se estableció a partir de la teoría del "efecto adverso" formulada por el Tribunal Supremo Norteamericano en 1971 (Sáez-Lara, 1995), y en la cual se discute como algunas prácticas consideradas "formalmente neutras", tienden a ser más desfavorables para un grupo que para otro, a pesar de que las organizaciones las justifiquen en las necesidades emanadas del diseño de puestos.

Cabe señalar que originalmente esta diferenciación se hacía expresamente en relación con el sexo, es decir, se hablaba de discriminación directa (DI) cuando se trataba de manera diferente a las personas por el hecho de ser hombre o mujer; y de discriminación indirecta (DI) cuando las mujeres se veían desfavorecidas en mayor medida por prácticas organizacionales cuyo propósito no era discriminarlas, pero que promovían su exclusión (Sáez-Lara, 1995). Actualmente son consideradas las prácticas organizacionales que puedan afectar a los diversos grupos que conforman el mercado de trabajo, entre las más recurrentes durante el proceso de reclutamiento y selección de personal se encuentran las siguientes: nacionalidad u origen étnico, sexo, edad, estado

parental (i.e. maternidad, paternidad), religión, orientación ideológica, orientación sexual; estatus social, estado civil, estado de salud o discapacidad.

Tabla 1. Tipos de discriminación

Tipo	Características
Directa	Cuando las normativas, legislaciones o las políticas de la empresa, excluyen o desfavorecen explícitamente a ciertos trabajadores atendiendo a características personales y sociales como son el sexo, el estado civil o la afiliación política, por mencionar algunos. Estas conductas discriminatorias son basadas en prejuicios y estereotipos que atribuyen ciertas capacidades o la falta de éstas a determinadas personas, en función de su pertenencia a un cierto colectivo, independientemente de su experiencia laboral y sus méritos
Indirecta	Se presenta cuando existen ciertos preceptos y prácticas en la organización aparentemente imparciales, las cuales perjudican de manera desproporcionada a integrantes de un colectivo determinado.

En la tabla 1 se explicitan las diferencias entre Discriminación directa (DD) y discriminación indirecta (DI). Fuente: elaboración propia con base en Vera, 2006.

Un ejemplo de discriminación directa es observado en los anuncios de ofertas laborales que excluyen abiertamente a las personas candidatas en función de su edad, sexo, estado civil y apariencia física, tales como aquellos en los que restringen la participación de aspirantes a solamente personas solteras o aquellos donde se pide una "buena presentación" para ocupar el puesto. Mientras que un ejemplo de discriminación indirecta se presenta cuando se condiciona la ocupación de un puesto laboral al dominio de un idioma en particular, cuando esta competencia no es indispensable para el desarrollo del puesto.

3. MÉTODO

La presente investigación es un estudio de caso a través del cual se indaga sobre formas de discriminación a lo largo del proceso de reclutamiento y selección de dos empresas dedicadas a la fabricación de autopartes en el estado de Guanajuato, México.

Como técnica de recopilación de la información se utilizó la observación participante *in situ* a lo largo de cuatro meses consecutivos entre 2017 y 2018, en una empresa fabricante de autopartes ubicada en el estado de Guanajuato, México. En el caso de la segunda empresa, la información se obtuvo a través de una conversación con una persona que reclutaba personal para el mismo sector, en el mismo periodo de tiempo.

Una vez recabada la información, se procedió a realizar el análisis de contenido mediante la identificación de unidades semánticas relacionadas con alguna de las formas de discriminación más recurrentes que son: edad, estado civil, estado parental, religión, apariencia física, formación académica, experiencia laboral, diversidad sexual y de género.

4. HALLAZGOS

Se identificaron, además de diversas formas y prácticas de discriminación en los procesos de selección de personal de las dos empresas analizadas, diversos prejuicios bajo los cuales, parte de las personas ingresadas a las empresas eran asignadas a ciertos puestos y con ello, a la encomendación de realizar ciertas actividades; por ejemplo, para el aseo del lugar, en la empresa 1 se solicitaba reclutar exclusivamente a mujeres, dado que se consideraba, realizarían mejor la labor en comparativa con los hombres; reflejo de estereotipos de género en los que se cree que las mujeres cuentan con mayores habilidades para la realización de las labores domésticas, en donde se incluye el aseo de los espacios físicos; por otra parte, se solicitó que las mujeres a contratar para este puesto, tuviesen una edad cercana a los 40 años (la edad fijada cómo máxima para ingresar a la empresa) y que su estado civil fuese de preferencia casada, dado que se comentó, si eran jóvenes y solteras, tenderían a coquetear constantemente con los varones en las líneas de producción, un estereotipo más de género identificado entorno a las mujeres en función de su edad y estado civil.

Se identificó también la asignación de personas gay en áreas muy específicas debido a estereotipos por su preferencia sexual, de lo cual se hablará más adelante.

En cuanto a las condiciones laborales o de trabajo, no se encontró distinción entre las personas, es decir, no existían cambios en contratos, prestaciones, jornada de trabajo o espacios relacionados con su condición de género, edad, estado civil o responsabilidades familiares, por ejemplo. Sin embargo, las prácticas discriminatorias en sus procesos de reclutamiento y selección se realizaban bajo acuerdos tácitos, comenzando porque a quienes aspiraban al empleo, se les pedía –aunado a la solicitud comercial debidamente cumplimentada– llenar un formato de solicitud de empleo empresarial, en el cual se solicitaba información sobre distintos factores que darían lugar a las prácticas de discriminación utilizadas.

4.1. Prácticas y formas de discriminación

La práctica de discriminación mayormente utilizada en estos centros de trabajo fue la negación del acceso al empleo atribuida a algunas características físicas, personales y sociales de las personas aspirantes; bajo variadas formas, las cuales se detallan a continuación.

4.1.1 Edad

La discriminación por edad comprende la segregación de personas que sobrepasan o están por debajo de un determinado límite de edad, lo que obstruye, limita o evita su

contratación, aún cuando se trate de individuos aptos para realizar las funciones que se les asignan (Mobwa y Olivo, 2011; Bornot, 2005).

Para ambas empresas, existía una restricción claramente expresa en la publicidad de su oferta de trabajo en función de la edad de las personas aspirantes, siendo una condicionante que ésta estuviese entre los 18 y 40 años para la empresa 1, y de 22 a 45 años para la empresa 2.

En la segunda empresa se consideraba que los jóvenes de entre 18 y 21 años eran personas irresponsables y que contribuirían a elevar los niveles de ausentismo y rotación de personal. Respecto a tener edad por encima de la máxima establecida, ambas empresas consideraban que las personas no contaban con las aptitudes para desarrollar de manera efectiva las funciones operativas de la empresa o que se enfermarían fácilmente y con ello se ausentarían, afectando así a la productividad.

Lo anterior claramente limitaba el acceso al empleo a personas con talentos y aptitudes para el desarrollo del trabajo operativo con base en prejuicios asociados a la edad de las personas.

4.1.2 Estado civil

La discriminación relacionada con el estado civil se genera cuando se niega el acceso al empleo o no se permite el desarrollo pleno las personas por tener determinado estado civil que no corresponde con los intereses de la empresa. Comúnmente se genera durante los procesos de reclutamiento y selección de personal al solicitar información sobre la situación civil de las personas (Mobwa y Olivo, 2011).

En este sentido, en ambas empresas se preguntaba en la entrevista de selección por su estado civil a las personas aspirantes. Específicamente, en la empresa 1 se cuestionaba a las mujeres casadas o a aquellas que decían vivir en unión libre, sobre qué opinaba su pareja (la mayoría de las veces representada por un hombre) de que ella hubiese acudido a la entrevista de trabajo, bajo el criterio de que si no había acuerdo entre ellos, fácil y rápidamente abandonaría el empleo. En la empresa 2, se prefería el ingreso de personas casadas sobre las solteras bajo el prejuicio de que las primeras eran responsables y las segundas no.

4.1.3 Embarazo

De acuerdo con Mobwa y Olivo (2011), se discrimina por embarazo cuando las empresas evaden o niegan su responsabilidad de atención a la salud establecida por la ley para las mujeres embarazadas. Puede manifestarse como negación de ingreso al empleo, cese de funciones y negación de permisos –para las que están dentro de la organización–, con la intención de desgastarlas emocionalmente y con ello forzarlas a que renuncien.

Se identificó que en ambas empresas se le cuestionaba a la mujer que acudía a entrevista –independientemente de su estado civil– si estaba embarazada. En la empresa 1 no se realizaba prueba de embarazo, sin embargo, si la mujer respondía que no lo estaba, se le preguntaba entonces por la posibilidad de estarlo. No se tuvo una respuesta afirmativa a la pregunta por embarazo, sin embargo, una mujer ingresó con esta condición y al poco tiempo de hacerlo saber a la empresa, se le desvinculó bajo el

argumento de que había mentido en la entrevista de ingreso, lo cual es una práctica claramente discriminatoria e ilegal.

En la empresa 2, se realizaba un examen médico y con ello una prueba de embarazo a las mujeres. Si el resultado era positivo no se le ingresaba a la empresa aunque esto no se hacía de su conocimiento.

4.1.4 Maternidad y paternidad

De acuerdo con Goldin (citado por Villarreal y Yu, 2007), en el mundo del trabajo, las mujeres son percibidas a menudo como más propensas a dejar sus trabajos después del matrimonio y la maternidad.

En este orden de ideas, otras preguntas que se realizaron a las personas candidatas –en ambas empresas– durante la entrevista de trabajo, fue si tenían hijos, cuántos y la edad de cada uno. Esto se preguntaba a toda persona sin distinción de sexo. A este respecto, en la empresa 1 sólo se cuestionaba a las mujeres acerca de quién cuidaría a su(s) hijo(s) (menores de 12 años aproximadamente) mientras ella se encontrase en su jornada de trabajo. Si en la respuesta se manifestaba incertidumbre o que no se contaba con apoyo para tal fin, se consideraba causa suficiente para negarle el acceso al empleo, aunque esto no se le mencionaba y se continuaba con la entrevista hasta su fin.

En la empresa 2 se encontró que se cuestionaba tanto a madres como a padres acerca del cuidado de las y los menores, además se les preguntaba acerca de la ubicación y distancia en relación con su domicilio con la finalidad de determinar si el traslado –del cuidador(a) o de sus hijo(a)s– pudiera ser factor de impuntualidad y/o ausentismo en la persona aspirante.

4.1.5 Religión

Esta forma de discriminación incluye aquellas acciones que limitan el ejercicio de la libertad de creencias, prácticas o costumbres religiosas en los lugares de trabajo, aún sin que éstas atenten contra el orden de determinado grupo (Mobwa y Olivo, 2011; Bornot, 2005).

Al respecto, solamente la empresa 1 preguntaba a las personas aspirantes por la religión que profesa, quienes indicaban una distinta a la católica –y en menor medida a la cristiana–, no eran contemplados para el ingreso a la empresa. Lo anterior por prejuicios asociados a que estas personas eran conflictivas debido a sus creencias y que no estarían de acuerdo con días de asueto en razón de conmemoraciones católicas (i.e. jueves y viernes santo; 12 de diciembre).

4.1.6 Apariencia física

De acuerdo con Bornot (2005), la discriminación por apariencia física se presenta cuando se niega o limita el ingreso de una persona a un puesto de trabajo debido a sus características físicas externas. Ejemplos de ello son el corte de cabello y peinado, por el tipo de vestuario o tener tatuajes, sobre todo si son visibles. De manera especial,

cabe mencionar que la fotografía en un currículo puede llevar a descartar a la persona sin la revisión de sus competencias y aptitudes (Mobwa y Olivo, 2011; Bornot, 2005).

Esta práctica discriminatoria se presentó en ambas empresas, mayormente en la segunda, lo cual se observa en la cantidad de formas identificadas.

En cuanto al color de piel, se observó que en la empresa 1 no era una condicionante para dar o no el empleo, pero sí la presencia de tatuajes. Sin embargo, en la segunda empresa se identificó el prejuicio hacia personas con un color de piel más oscuro, bajo el supuesto de que podrían presentar conductas conflictivas y hasta criminales, esta percepción negativa se incrementaba si además se tomaban en consideración los tatuajes, el peinado y la forma de vestir para mantener o no la oferta de trabajo. Además, si las personas lucen físicamente "mal" a pesar de contar con la edad establecida en la en sus anuncios de empleo, se les negaba el acceso al empleo, ya que bajo los criterios de productividad se alude que podrían presentar un bajo nivel de desempeño.

Respecto a los tatuajes en el cuerpo, en ambas empresas se preguntaba a todas las personas aspirantes si tenían alguno(s). El criterio en la primera era restringir el acceso al empleo a toda aquella persona candidata que tuviese tatuajes "grandes" y "raros" en zonas visibles del cuerpo como cuello, brazos, manos, dedos y cara; bajo la estigmatización de que podrían ser personas problemáticas y presentar alguna conducta criminal. Si los tatuajes se encontraban en zonas no visibles del cuerpo, o si eran visibles, pero se consideraban "inofensivos", se le aceptaba en la empresa.

En la segunda, no se contaba con mayores inconvenientes con los tatuajes a menos que la persona aspirante pareciera un "cholo" y su tez fuera oscura, pues a partir de ambas características se infiere una posible conducta delictiva.

4.1.7 Formación académica

En ambas empresas se consideraba el nivel de escolaridad cuando éste era inferior o distinto a secundaria y bachillerato, aunque este aspecto no tuviera un impacto real en la ejecución de las labores operativas propias de las empresas; otro elemento considerado fue el ser estudiante, sin importar que la asistencia al centro escolar fuera únicamente los sábados, siendo que ese día no era hábil en ambas empresas. La justificación para no contratar a dichas personas fue que se contemplaba laborar –ocasionalmente– tiempo extra ese día y se podría no contar con personal suficiente, pues habría quienes preferirían asistir a sus clases. También se creía que, por hacer sus tareas y deberes escolares, no aceptarían trabajar tiempo extra en la jornada semanal.

4.1.8 Experiencia laboral

Si bien en la primera empresa no se restringía el ingreso a personas sin experiencia laboral en el sector automotriz, en la segunda sí. En la primera se prefería que las personas no contasen con experiencia para "molderarlos" al gusto de la jefatura de producción, pues se creía que, si habían laborado por un tiempo considerable en una empresa del mismo giro, las personas contarían con ciertas "mañas" que afectarían el proceso productivo de la empresa y con ello, el cumplimiento de objetivos.

En la segunda empresa se hacía explícita la discriminación desde sus anuncios de empleo, pues en ellos se expresaba el requisito de contar con experiencia laboral mínima de seis meses en el sector automotriz. Si una persona candidata cumplía con el perfil deseado y acreditaba las evaluaciones aplicadas, pero no contaba con esta experiencia, no era ingresada.

4.1.9 Diversidad sexual y de género

En ninguna de las empresas se preguntaba por la identidad de género ni la orientación sexual a las personas, en ambas se reclutaron personas gays y lesbianas. Sin embargo, en la empresa 1, los gays eran preferentemente asignados al departamento de calidad, por los estereotipos vinculados a que son personas atentas a los detalles y rápidamente podrían visualizar desperfectos en las piezas automotrices fabricadas. En esta misma empresa, la jefatura de planta solicitó a la persona encargada del reclutamiento que, si ingresaba gays, les dijera: "a esta empresa se viene a trabajar y no a coquetear", un claro ejemplo de estigmatización. Cosa que no se solicitó decir a las lesbianas, mismas que estaban dispersas en las líneas de producción sin que preferentemente se les asignara a un sitio por su orientación sexual.

En la empresa 2 no se encontró evidencia de que sucediera esto, sino que ambos grupos estaban dispersos en las líneas de producción, sin embargo, en una ocasión, una mujer trans se presentó a solicitar empleo, se le dio inicio a su proceso de reclutamiento, sin embargo, el reclutador fue reprendido por su jefa inmediata, alegando que "esas personas son muy llevadas con los hombres y va a distraer a la gente" además de "mira nada más como viene vestido, es un hombre", por lo que dio estrictas indicaciones de no darle el ingreso, a pesar de que aprobó todas las evaluaciones: lógico-matemática, psicométrica y médica.

4.1.10 Otras formas de discriminación

Entre otras formas de discriminación identificadas se encuentra la relacionada con vínculos de parentesco, sentimental o amistad que la persona aspirante pudiera tener con personas dedicadas a la profesión de abogacía. En la empresa 1, bajo el argumento de que quien postulaba al puesto sería una persona problemática y que en cualquier momento podría demandar a la empresa ante alguna insatisfacción o desacuerdo, aconsejado por su familiar, amigo o pareja abogado. Esto no se presentaba en la empresa 2.

Finalmente, se observó que la condición de migración también influía –en ambas empresas, aunque mayormente en la segunda– en la decisión de contratar. En la primera se creía que las personas migrantes no eran confiables, puesto que estaban "de paso" y no durarían mucho tiempo en la empresa, por lo cual les era negado el acceso. En la segunda, si bien no se les negaba, se les investigaba más que al resto de las personas aspirantes con la finalidad de asegurarse que los datos que brindó en la entrevista fuesen verdaderos; una pregunta aplicada a estas personas era: "¿cuánto tiempo deseas vivir en esta ciudad?". Con lo que se afirma la estigmatización que se tiene hacia las personas migrantes.

5. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Las prácticas discriminatorias identificadas perpetuán estereotipos, prejuicios y la estigmatización de personas en situación de vulnerabilidad- principalmente jóvenes, mayores de 45 años y mujeres-, las cuales contribuyen a la conservación y el incremento de brechas de desigualdad social que afectan de diversas maneras a quienes participan en los procesos de reclutamiento y selección, ya que reducen o anulan sus oportunidades de ingreso al mercado laboral formal y a los beneficios que esto les permitiría como son las prestaciones laborales y de seguridad social que el mercado de trabajo informal no les brinda; otra, la permanencia en el empleo, donde nuevamente los prejuicios que dan lugar a la discriminación, determinaban si una persona continuaba o no en la empresa.

Resultaría interesante conocer si las prácticas identificadas son repetidas en otras empresas de la región y si existen adicionales. También lo sería el conocer aquellas prácticas de inclusión laboral que se han implementado en algunas empresas del mismo sector y cómo han beneficiado no sólo a éstas, sino también a las comunidades en donde se encuentran. Por ejemplo, en algunas empresas se contrata a personas mayores de 50 y hasta de 68 años (aproximadamente), asignándoles actividades diversas. En otras, se han facilitado servicios de guardería y cuidado de menores de edad en las colonias donde mayoritariamente las empresas tienen personal que son madres y padres, los cuales son pagados por la empresa y forman parte de las prestaciones laborales a sus colaboradores.

Los resultados de esta investigación exploratoria permiten sugerir a las empresas del sector algunas actividades de atención a la problemática expuesta, tales como: diagnósticos de factores de discriminación en sus procesos de reclutamiento y selección de personal; jornadas de sensibilización a todo el personal sobre la importancia de la diversidad e inclusión, con especial énfasis en los principales actores involucrados en los procesos de selección de personal como son los reclutadores, el personal de Recursos Humanos, las jefaturas y direcciones; así como la elaboración y aplicación de políticas de inclusión y no discriminación en el centro de trabajo.

También, información sobre reconocimientos mexicanos a las empresas con prácticas incluyentes como es la Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación, la cual “es un mecanismo de adopción voluntaria para reconocer a los centros de trabajo que cuentan con prácticas en materia de igualdad laboral y no discriminación, para favorecer el desarrollo integral de las y los trabajadores.” (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2021), y el Distintivo Empresa Incluyente Gilberto Rincón Gallardo®, el cual es un reconocimiento a los centros de trabajo que implementan y operan políticas laborales incluyentes, igualitarias y equitativas en beneficio de las y los trabajadores con alguna condición o situación de vulnerabilidad (Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS], 2020).

Incluyendo en estos esfuerzos de difusión y comunicación, las ventajas de las empresas con prácticas de inclusión como son el fortalecimiento de valores, el mejoramiento de la reputación, la atracción y retención de talento, el aumento de la innovación y creatividad y el incremento de la motivación y eficiencia de sus colaboradores (Medina, 2021).

Lo anterior, con la intención de hacer de sus centros de trabajo, empresas menos discriminatorias y más inclusivas, en beneficio no sólo de ellas sino también de las y los colaboradores que para ellas laboran, y velando no sólo por el reconocimiento tanto interno como externo que podrían obtener, sino también cómo un beneficio social, económico y hasta humano para las personas que habitan en las regiones geográficas en que decidieron asentarse.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bornot-Crébessac, S. (2005). La discriminación en las empresas. Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED].
(http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/ESXX0001.pdf).
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). Constitución Política de los Estados
Unidos Mexicanos [CPEUM]. Diario Oficial de la Federación, 1-143.
(http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf).
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Diario Oficial de la Federación, 1.
(http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf).
CONAPRED. (2018). La discriminación laboral genera costos que frenan el avance nacional.
(https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=1084&id_opcion=103&op=213).
Medina, G. (2021). La fortaleza de una cultura sin sesgos impartida por ManpowerGroup. [Conferencia]. 4ª Jornada de Capacitación Éntrale: "Políticas para la Inclusión y la No discriminación". México.
INEGI. (2018). Mujeres y hombres en México, 2018.
(http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825100766.pdf).
INMUJERES. (2021). Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación.
(https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/norma-mexicana-nmx-r-025-scfi-2015-en-igualdad-laboral-y-no-discriminacion).
Mobwa- N'djoli, J.P. y Olivo-Aguilar, N. (2011). Guía de acción contra la discriminación. Institución comprometida contra la discriminación (ICI). Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED].
(http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Guia_ICI_2011_digital.pdf).
RAE. (2018). Discriminar. Asociación de Academias de la Lengua Española.
(http://dle.rae.es/?id=DtHwzw2).
Rodríguez-Zepeda, J. (2006). Un marco teórico para la discriminación. Colección de estudios no.
2. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
(http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002%281%29.pdf).
Rodríguez-Zepeda, J. (2007). ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? Cuadernos de Igualdad. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
(https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/50%20CI002_Ax.pdf).

Sáez-Lara, C. (1995). Las discriminaciones indirectas en el trabajo, Cuadernos de Relaciones
Laborales, (6), 67-80
STPS. (2020). Distintivos que otorga la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. **(https://www.gob.mx/stps/acciones-y-programas/distintivos-que-otorga-la-secretaria-del-trabajo-y-prevision-social)**.
Vela-Barba, E. (2017). La discriminación en el empleo en México. Instituto Belisario Domínguez
del Senado de la República. **(http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/completoDiscriminacion08122017.pdf)**.
Velásquez, M. G. (2006). Ética en los negocios. Conceptos y casos. Pearson Educación.
Vera-Rojas, P. (2006). La Discriminación en los procesos de selección de personal. Organización
Internacional del Trabajo. Organización Internacional del Trabajo. **(https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---declaration/documents/publication/wcms_decl_wp_29_sp.pdf)**.

ENERGÍA EÓLICA EN ARAGÓN (ESPAÑA): CONSECUENCIAS SOCIOJURÍDICAS

Rafael Bernad-Mainar
Ana C. Romea
Miguel A. Tenas-Alós
Universidad San Jorge (Grupo de Investigación ECONOMIUS-J).

1. INTRODUCCIÓN

La energía eólica constituye una fuente de energía renovable que no contamina, en la medida que no emite sustancias tóxicas, no genera residuos, y cuenta con una huella de consumo de agua reducida, es inagotable, reduce el uso de combustibles fósiles, con sus consecuencias en el calentamiento global. La energía eólica instalada en el mundo creció un 10% en 2019, hasta situarse en 651 GW, según datos del Global Wind Energy Council (GWEC, 2019). Además, la energía eólica suministra actualmente más del 3% del consumo mundial de electricidad, aunque para el año 2040, la Agencia Internacional de la Energía prevé que la energía del viento pueda alcanzar el 9% de la demanda eléctrica mundial y algo más del 20% en toda Europa (IEA, 2020).

El sector eólico es clave para cumplir el objetivo europeo marcado hasta el año 2030, por el que se pretende alcanzar que el 32% del consumo de energía sea procedente de fuentes renovables como premisa indispensable para la consecución de un desarrollo duradero y sostenible. Y España es, sin lugar a dudas, uno de los países pioneros y líderes en el aprovechamiento del viento para producir electricidad: teniendo en cuenta la potencia eólica instalada, es el quinto país del mundo en el 2019, tras China, Estados Unidos, Alemania e India, y el segundo país en la Unión Europea (AEE, 2021).

Por lo que respecta a Aragón, aglutina prácticamente el 61% de la energía eólica de nueva instalación en España en el año 2020, siendo la segunda CCAA por potencia instalada, (representando el 15% del total en España), circunstancia que le lleva a liderar y encabezar el sector de las energías renovables (AEE, 2021). Esta posición de liderazgo de Aragón en cuanto a la energía eólica, se debe, en parte, a que desde las instancias políticas aragonesas existe una voluntad decidida en tal sentido, al incluirse dentro de los objetivos prioritarios de actuación la implantación de la energía verde en sustitución de las energías tradicionales, todo ello para lograr un desarrollo sostenible y menos agresivo en su trato con la naturaleza. En concreto, esto se ha materializado en la inclusión de las energías renovables en distintos planes y programas aragoneses de investigación (II Plan Aragonés I+D+i, así como también en la RSI3) y, por supuesto, en el Plan Energético de Aragón 2013-2020, en los que se ha puesto en valor la importancia de potenciar las energías renovables, la eficiencia de los recursos y de las políticas públicas, el bienestar y la calidad de vida, la eficiencia energética, la gestión

sostenible y la biodiversidad, las nuevas tecnologías energéticas y los servicios para una población del territorio dispersa y envejecida.

Así pues, la finalidad de este trabajo es conocer cuál ha sido el impacto de la energía eólica en Aragón, en concreto, en función de los siguientes objetivos: en primer lugar, explicar cuál es la contribución a la mejora del medio ambiente de la promoción de la energía eólica en una región; analizar la relación de la implementación de la energía eólica con la despoblación rural, como un eje vertebrador del territorio; conocer el impacto económico que las centrales eólicas tienen en los municipios, desde una perspectiva del análisis económico del derecho; y, por último, explorar cómo la implantación de estas políticas ambientales debe ir vinculadas a la promoción de la educación ambiental en la población, para lograr un mayor impacto.

2. CONTRIBUCIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES (SECTOR EÓLICO) AL DESARROLLO SUSTENTABLE DEL MEDIOAMBIENTE

Sin duda alguna, la progresiva implantación de las energías renovables en general y la eólica en particular, acarrea una serie de consecuencias presentes en nuestras vidas diarias, entre las que destacamos las que siguen:

1.- De orden económico, al propiciar el abaratamiento de costes de la energía eléctrica, impulsar la economía y fortalecer el tejido industrial de nuestro país.

a) En efecto, se trata de una fuente de energía que abarata costes si la comparamos con otras, como por ejemplo las de combustión. Y ello a pesar de la gran inversión que requiere su implantación, dado que sus costes de producción van disminuyendo progresivamente, fruto de la investigación, las experiencias habidas y el desarrollo industrial (Factor Energía, 2021).

b) Constituye un gran motor económico, como lo demuestra el hecho de que se trata de un sector en clara progresión y expansión. España mantiene la 5ª posición en el ranking mundial de potencia instalada, 2ª posición en Europa, así como la 3ª posición en exportaciones (AEE, 2021). A ello se ha de añadir su consolidación como el 4º país exportador de aerogeneradores del mundo (Energética 21, 2019); la 6ª potencia mundial (Eficiencia UPV, 2021) y la 3ª europea en cuanto a creación de patentes eólicas, cuyo sector ya invertía en 2008 aproximadamente 140 millones €/año en I+D (El Mundo Ecológico, 2012) .

Por lo que respecta a Aragón, aglutina prácticamente el 49% de la energía eólica instalada en España en 2019 (AEE, 2021), circunstancia que le lleva a liderar y encabezar el sector de las energías renovables. Una de las razones de tal logro, amén del factor físico que nuestra región ofrece por sus genuinas características propicias derivadas de la fuerza del viento y la morfología del territorio, emana de la seguridad jurídica aportada por el Decreto-ley de 2016[1] y las declaraciones de Inversión de

[1] En concreto, se trataría del Decreto-Ley 2/2016, de 30 de agosto, de medidas urgentes para la ejecución de las sentencias dictadas en relación con los concursos convocados en el marco del Decreto 124/2010, de 22 de junio, y el impulso de la producción de energía eléctrica a partir de la energía eólica en Aragón (BOA nº 168, 31 de agosto de 2016).

Interés Autonómico, que han resultado claves como foco de atracción para los promotores. Así es, Aragón ocupa una posición de liderazgo indiscutible a nivel estatal en lo que se refiere a autorizaciones administrativas para la construcción de parques eólicos de producción de energía eléctrica.

c) A todo ello hay que añadir su potencial como fuente de creación de empleo y de consolidación del tejido industrial. La energía eólica crea cinco veces más empleo que lo hacen las tecnologías convencionales, con visos de estabilidad en cuanto el 70% del total de los empleos del sector son cualificados (Garí-Ramos, 2008).

2.- De orden social y demográfico. Nos hallamos ante una apuesta estratégica vertebradora e integradora del territorio de primer orden, sobre todo en lo que concierne al mundo rural, frente al fantasma de la despoblación. Su implantación genera ingresos para la población y los ayuntamientos, crea empleos estables y de calidad, lo que producirá y está produciendo, a nuestro juicio, un cambio en el panorama de la España interior, que ya comienza a sentirse, pero que, sin duda, se dejará notar más concluyentemente en los próximos años.

3.- Por último y, más importante en relación con el tema que nos atañe, desde un punto de vista relacionado con el ecologismo y el conservacionismo, consecuencias de orden ambiental, como garantía fiable frente al reto del desarrollo sostenible. Y es que no podemos olvidar, por su repercusión y trascendencia, que la energía eólica atesora la virtud de ser una energía no contaminante, que entre sus numerosas bondades permite ralentizar el agotamiento de combustibles fósiles y, con ello, demorar el cambio climático. Sirva como ejemplo el siguiente dato: por su través, España impidió en 2018 (De Las Heras, 2019) la importación de aproximadamente el equivalente a 9 millones de toneladas de petróleo (TEP); evitó la emisión de 26 millones de toneladas de CO2; y ahorró 1.699 millones €/año en importaciones de combustibles tradicionales procedentes de combustibles fósiles.

3. LA ENERGÍA EÓLICA COMO INSTRUMENTO DE EJECUCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA VERTEBRACIÓN DEL TERRITORIO ARAGONÉS

Por todo lo reseñado con anterioridad, resulta clara la importancia de la utilización de la energía eólica en el contexto actual. Debe indicarse, además, que las zonas más ventosas de España, y que por tanto mejores condiciones ofrecen para la producción de energía eólica, se encuentran distribuidas en varios cuadrantes (Olcina, 1994). Entre los mismos, el Valle del Ebro[2], cuyas mayores velocidades se registran alrededor de la capital autonómica, Zaragoza.

Debido a sus características, la zona próxima a Zaragoza dispone de una alta continuidad e intensidad, pues su localización, entre dos macizos montañosos, supone el obligado paso del viento por su ubicación. Así, las calmas en el viento local -denominado cierzo- suponen únicamente el 13´5% anual (Hernández, 1990).

[2] El resto de zonas en las que resulta destacable el viento -dejando al margen sectores montañosos donde resulta muy difícil la producción de energía eólica- son el litoral cantábrico; la zona de Castilla y León comprendida entre el suroeste de Burgos y el noreste de Salamanca; La Mancha; el territorio comprendido entre las bahías de Algeciras y Cádiz; y el litoral mediterráneo.

La normativa española reconoce, desde 1997, un claro apoyo a la producción eólica de energía eléctrica. La Ley 54/1997, de 27 de noviembre, del Sector Eléctrico[3], reconocía esta cuestión, donde definía el denominado Régimen Especial de la Producción Eléctrica. Junto con el Real Decreto 2818/1998[4], uno de los objetivos era el impulso de las instalaciones de producción de energía del denominado régimen especial. Posteriormente, se derogó esta norma, mediante la aprobación de la Ley 24/2013, de 26 de diciembre, del Sector Eléctrico[5], que destaca, ya en su preámbulo, la diversificación de fuentes de producción para la obtención de energía eléctrica[6].

En esta última normativa, de ámbito nacional, pueden encontrarse algunas ventajas para los productores de energías renovables, a fin de incentivar este tipo de producción eléctrica. En este sentido, puede indicarse el artículo 26.2 de la norma, que establece la preferencia de utilización de la electricidad obtenida mediante fuentes renovables a igualdad de condiciones económicas[7].

A pesar de la abundante existencia de normativas sobre el sector eléctrico existentes en España, a nivel estatal, no puede olvidarse que se trata de un país descentralizado, cuyas CCAA tienen competencias en múltiples materias. La propia Constitución Española, en su artículo 148, indica las materias en las que resulta posible

[3] La Ley 54/1997, de 27 de noviembre, del Sector Eléctrico, fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 285, de 28 de noviembre de 1997, pp. 35097-35126. Fue derogada por la Ley 24/2013, de 26 de diciembre, del Sector Eléctrico.

[4] El Real Decreto 28/1998, de 23 de diciembre, sobre producción de energía eléctrica por instalaciones abastecidas por recursos o fuentes de energía renovables, residuos y cogeneración fue publicado en el *Boletín Oficial del Estado* número 312, de 30 de diciembre de 1998, pp. 44077-44089. Posteriormente, fue derogado por el Real Decreto 436/2004, de 12 de marzo, por el que se establece la metodología para la actualización y sistematización del régimen jurídico y económico de la actividad de producción de energía eléctrica en régimen especial, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* número 75, de 27 de marzo de 2004, pp. 13217-13238. En la actualidad, este Real Decreto también se encuentra derogado.

[5] La Ley 24/2013, de 26 de diciembre, del Sector Eléctrico, fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 310, de 27 de diciembre de 2013, pp. 105198-105294. Su última actualización se ha producido en junio del año 2020.

[6] Concretamente, en el párrafo cuarto de su preámbulo, indicando, en alusión a la Ley 54/1997, que *"puede decirse que, esencialmente, gran parte de sus objetivos se han cumplido. El nivel de seguridad y calidad del suministro es elevado, dado el nivel de inversiones en redes acometidas en los últimos años y la existencia de una mezcla de fuentes de energía diversificada, máxime si se tiene en cuenta la situación de aislamiento del sistema que presenta la propia configuración física del territorio".*

[7] La redacción del artículo 26.2 de la Ley 24/2013 indica que *"la energía eléctrica procedente de instalaciones que utilicen fuentes de energía renovable y, tras ellas, la de las instalaciones de cogeneración de alta eficiencia, tendrá prioridad de despacho a igualdad de condiciones económicas en el mercado, sin perjuicio de los requisitos relativos al mantenimiento de la fiabilidad y la seguridad del sistema, en los términos que reglamentariamente se determinen por el Gobierno.*
Sin perjuicio de la seguridad de suministro y del desarrollo eficiente del sistema, los productores de energía eléctrica procedente de fuentes de energía renovables y de cogeneraciones de alta eficiencia tendrán prioridad de acceso y de conexión a la red, en los términos que reglamentariamente se determinen, sobre la base de criterios objetivos, transparentes y no discriminatorios".

que las CCAA puedan asumir competencias[8]. Por su parte, el artículo 149 de la Constitución Española recoge las competencias exclusivas del Estado, si bien la técnica empleada no ha sido la más adecuada, dando lugar, en ocasiones, a cuestiones controvertidas.

En materia energética y medioambiental, existe consenso en la actualidad, tratándose de una competencia compartida[9]. Además, son las CCAA quienes tienen competencias para la autorización de la construcción de un parque eólico. En la Comunidad Autónoma de Aragón existe un procedimiento específico para la autorización parques eólicos.

Respecto a la energía eólica, existen a nivel autonómico, en territorio aragonés, varias normativas en la materia. Entre ellas, deben destacarse el Decreto 124/2010, de 22 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan los procedimientos de priorización y autorización de instalaciones de producción de energía eléctrica a partir de la energía eólica en la Comunidad Autónoma de Aragón; y el Decreto-Ley 2/2016, de 30 de agosto, de medidas urgentes para la ejecución de las sentencias dictadas en relación con los concursos convocados en el marco del Decreto 124/2010.

Además, el Plan de Acción de las Energías Renovables de Aragón, de 1998, indicaba que tenía por objetivo que se conociesen los recursos energéticos renovables que poseía Aragón y, además de ello, aprovecharlos al máximo en los años venideros. Esto implica, lógicamente, que la energía eólica adquiría vital importancia, tanto por la existencia del Valle del Ebro, como por las instalaciones eólicas existentes en la región.

Por su parte, el Plan Energético de Aragón, que comprendía el período temporal existente entre los años 2013 a 2020, establecía, refiriéndose a la energía eólica, que "pese a la gran implementación de esta tecnología en la última década en Aragón, existe todavía un importante potencial por desarrollar, tanto en la instalación de nuevos parques, como en la repotenciación y ampliación de los ya existentes, en la implementación de proyectos singulares y parques de I+D así como en el uso de esta

[8] Lo que hace este artículo es indicar en qué materias pueden adquirir competencias las CCAA, sin que resulte obligado que los entes autonómicos las tengan en todas ellas.

[9] Si bien, por ejemplo, el artículo 149.1.23º de la Constitución Español establece la competencia del Estado en la legislación básica sobre protección del medio ambiente, inmediatamente después su redacción reconoce las facultades de las CCAA respecto a la posibilidad de normas adicionales de protección. Por su parte, el artículo 148.1.9º del mismo texto legal recoge la posibilidad de asunción de competencia autonómica en gestión de materia de protección del medio ambiente. Igualmente, el Estatuto de Autonomía de Aragón solventa la cuestión de la energía en su artículo 75 -relativo a las competencias compartidas con el Estado-, punto 4º, aludiendo a la energía, e indicando que *"comprende, en todo caso: la regulación de las actividades de producción, almacenamiento, distribución y transporte de cualesquiera energías, incluidos los recursos y aprovechamientos hidroeléctricos, de gas natural y de gases licuados; el otorgamiento de las autorizaciones de las instalaciones correspondientes existentes, cuando se circunscriban al territorio de la Comunidad y su aprovechamiento no afecte a otra Comunidad Autónoma; la calidad del suministro y la eficiencia energética, así como la participación en los organismos estatales reguladores del sector energético y en la planificación estatal que afecte al territorio de la Comunidad Autónoma, y en los procedimientos de autorización de instalaciones de producción y transporte de energía que afecten al territorio de Aragón o cuando la energía sea objeto de aprovechamiento fuera de este territorio".*

energía renovable para el bombeo de agua como sistema alternativo y la minieólica para abastecer de energía a zonas aisladas" (Gobierno de Aragón, 2019, p. 105).

En la actualidad, se encuentra en desarrollo el Plan Energético de Aragón para el período comprendido entre 2021 y 2030. Si bien el documento todavía no ha sido publicado, se ha anunciado que las líneas estratégicas del mismo serán la eficiencia y el ahorro energético, la mejora de las infraestructuras, la Investigación, el desarrollo y la innovación y, por supuesto, el desarrollo de las energías renovables.

En términos generales, el 27% del total de energía que se consumen en Aragón proceden de estas energías, lo que supone una mejora con respecto a las exigencias de la Unión Europea para el año 2020, cifradas en el 20%. Además, en territorio aragonés existen en la actualidad 2103 parques, siendo 128 de ellos de energía eólica. Todo esto implica, por todo el coste económico y sociológico, un enorme esfuerzo en políticas públicas, afectando directamente a la vertebración del territorio.

4. LA ENERGÍA EÓLICA COMO FUENTE DE INGRESO MUNICIPAL: UNA VISIÓN DESDE EL ANÁLISIS ECONÓMICO DEL DERECHO

En clara conexión con la perspectiva del Análisis Económico del Derecho (AED), se trata de conectar las políticas públicas con la implantación en el mundo rural aragonés de la energía eólica, con todas las implicaciones que ello conlleva, no solo desde el ámbito de las energías renovables, sino también con aspectos tales como las estructuras y dinámicas territoriales, la integración social, económica, política y cultural, la ciudadanía y la gobernabilidad, así como la aparición de una nueva fuente de ingresos en la administración local.

Precisamente, es ahí donde, a nuestro juicio, el tema aquí propuesto cobra mayor interés, pues, por su través, lo podemos conectar con otras vertientes claramente imbricadas entre sí:

a) Estructuras y dinámicas territoriales (estudio de la interacción entre población y territorio; implantación de actividades económicas y uso de recursos; y ordenación del territorio);

b) Integración social, económica política y cultural (estudio de los procesos de integración social, de los mecanismos que la favorecen y los obstáculos que la dificultan; desarrollo de aplicaciones concretas dirigidas a la integración social, económica, política y cultural, con énfasis en la realidad aragonesa; envejecimiento y sus efectos económicos y sociales);

c) La ciudadanía y gobernabilidad (condiciones y estilos de vida; calidad de vida; cultura, bienestar social, desarrollo comunitario; participación ciudadana y dinámica social; gestión y evaluación de políticas públicas);

e) Por fin y, sobre todas las demás, la consideración de la implantación de la energía eólica como una fuente sustancial del ingreso municipal capaz de modificar y romper la dinámica de la vida en el municipio, en aras de lograr un aumento de la calidad de vida en el mundo rural, aquejado de por sí del grave problema de la despoblación.

Al respecto no debemos pasar por alto los siguientes aspectos, tales como el impulso de la inversión en el mundo rural, así como también saldo de deudas municipales que, en la práctica, eran impagables.

Efectivamente, los municipios afectados por la construcción y puesta en funcionamiento de parques eólicos ven incrementadas sus arcas a través de diversos conceptos, ya pagaderos en una sola vez, ya liquidados periódicamente mientras dura su explotación: muy sustancioso resulta el importe del pago de la licencia de obras por su construcción, saldado al inicio de las mismas, a lo que se debe añadir el pago anual del impuesto sobre bienes inmuebles (Serrano-Santamaría, 2019), amén del abono de indemnizaciones únicas por los daños producidos en fincas municipales, de ser el caso (bien como consecuencia de la realización de ocupaciones temporales con la consiguiente pérdida de productividad, o por la disminución de su extensión debida a la construcción de viales internos o externos), o bien pagos anuales de un canon por todo el tiempo de vigencia del contrato en concepto de cesión del uso de tierras municipales (López Sako, 2000), con una tarifa diferente según se trate de la instalación total o parcial de aerogeneradores, incluido el radio de vuelo de los mismos, o la instalación de subestaciones transformadoras y torres anemométricas o de medición.

Es decir, se obtienen una serie de compensaciones derivadas de la concurrencia en el derecho de propiedad de diversas externalidades –afectaciones-, tanto superficiales (viales, subestaciones, torres de medición, aerogeneradores con sus respectivas plataformas y vuelos), como subterráneas (conductos y líneas de evacuación de la electricidad generada con destino a subestaciones transformadoras y estaciones de almacenaje), un resultado que aplica tanto en el supuesto de tratarse de fincas privadas, como municipales.

En su virtud, el presupuesto municipal se ve notablemente nutrido, lo que se traduce en el incremento de las inversiones, sobre todo en infraestructuras, así como en posibles bonificaciones en el precio de los servicios y prestaciones municipales, incluidas las sociales.

Todo ello sin prescindir de los efectos colaterales que se pueden detectar en la vida cotidiana de los municipios al revitalizar su tejido productivo y, por añadidura, contribuir a fijar el asentamiento poblacional. Así por ejemplo y, de manera directa, con los empleos destinados a tareas de control y mantenimiento, una vez finalizada la construcción de los parques; o incluso, indirectamente, con su incidencia en sectores tales como el inmobiliario (reforma y alquiler de viviendas), el del comercio, así como también el de la hostelería.

En suma y, conectando el tema abordado con una visión propia del Análisis Económico del Derecho (AED), detectamos una clara y estrecha conexión entre la economía, la política y el derecho, sobre todo a partir de una premisa incuestionable: la existencia de unos recursos limitados para la satisfacción de las necesidades básicas, circunstancia esta que compele a maximizar y optimizar los resultados obtenidos. En efecto, entra en juego y escena el binomio conformado por la eficiencia y la justicia-equidad (Polinsky, 1985), respecto de cuya consideración en la toma de decisiones gravita el AED, concretamente en lo concerniente a las políticas públicas dirigidas a invertir unos considerables ingresos municipales como consecuencia de la concesión,

construcción, instalación y puesta en funcionamiento de los parques eólicos en el ámbito municipal de un despoblado territorio aragonés.

Y es que la superación del conflicto entre la eficiencia y la equidad dependerá, a la postre, de la concurrencia o no de un coste digno de consideración entre las consecuencias específicas de distribución en la búsqueda de una pretendida eficiencia, y de lo que se entendería por distribución equitativa de los recursos públicos (Miceli, 2009). De ahí, la progresiva consolidación de la función del AED en nuestros días, que nos permite avanzar considerablemente en la conciliación de los distintos objetivos en juego y propender al equilibrio armónico de los mismos.

De ahí que, como colofón, podemos concluir que la eficiencia no es excluyente de otros valores, sino que debe tender a integrarlos conforme a los criterios que rijan en cada momento en la sociedad, sin poder con ello establecer compartimentos estancos entre los valores individuales, subjetivos al fin, y los valores sociales, cuya referencia resulta insoslayable para lograr optimizar unos recursos que de por sí son escasos y limitados.

5. EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ARAGÓN

La meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, señala que: "de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible" (Naciones Unidas, 2021).

La educación ambiental se define como "la disciplina que, en diálogo con los sujetos y su entorno, facilita el que estos adquieran conocimientos, comportamientos y valores con los cuales puedan contribuir a la sostenibilidad y toma de decisiones responsables, para el cuidado del medioambiente y la viabilidad de un sistema económico sustentable y a escala humana" (Prosser-Bravo et al., 2020, p. 75). Es decir, se trata de una educación transversal y a lo largo de todo el ciclo vital del individuo, en el que las escuelas juegan un papel fundamental (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático-IPCC, 2014; Gutiérrez et al. 2006).

Numerosos estudios corroboran que la educación ambiental genera impactos positivos en el entorno social donde se llevan a cabo estos programas formativos (Cheng y Monroe, 2012; Borg et al., 2014; Olsson et al., 2016; Bergman, 2016; Espejel y Flores, 2017).

En concreto, en Aragón se está trabajando en educación ambiental desde la Dirección General de Cambio Climático y Educación Ambiental, que ha puesto en marcha la Estrategia Aragonesa de Educación Ambiental Horizonte 2030 (EÁREA 2030) aprobada en consejo de Gobierno de 12 de marzo de 2019, proporciona a la ciudadanía aragonesa herramientas para avanzar hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, con la finalidad de alcanzar los ODS. Dicha estrategia se sustenta sobre cuatro pilares fundamentales (Gobierno de Aragón, 2019):

- Desarrollo sostenible.
- Ciudadanía informada y reflexiva.
- Didáctica ambiental en la educación formal y no formal.
- Concienciación de los riesgos y de la importancia de generar acciones sostenibles.

Dentro de esta estrategia, se enmarcan diferentes líneas de acción, entre las que se encuentran, por un lado, la eficiencia energética basada en el ahorro, la eficiencia energética, así como en las energías renovables y, por otro lado, la sostenibilidad rural que aspira a conseguir una economía diversificada que favorezca el relevo generacional, a través de la sostenibilidad económica, social y ambiental.

6. CONCLUSIÓN

La implantación de las energías renovables en la actualidad acarrea una serie de consecuencias de diversa índole: económica, social y medioambiental, como garantía fiable, esta última, frente al reto que representa el desarrollo sostenible.

La normativa española ha permitido el desarrollo de energías limpias, centrando el foco, en muchos de los casos, en la eólica, si bien el objetivo consiste en la utilización de varias fuentes de energía limpia. Aragón, cuyo territorio ofrece importantes ventajas para la producción de energía eólica, se sitúa en la actualidad como uno de los principales productores del país en este tipo energético.

Con el desarrollo que está produciéndose en la actualidad, y que el Plan Energético de la Comunidad Autónoma aragonesa para los próximos años -hasta el 2030- debería corroborar -las anunciadas líneas estratégicas incluyen el desarrollo de las energías renovables-, Aragón debería consolidar la producción y utilización de la energía eólica, así como instaurarla como una fuente no sólo de producción de energía, sino también de desarrollo sostenible y de mantenimiento de la población en territorios aquejados de falta de habitantes.

Además, de la mano de estas estrategias, se están poniendo en marcha planes de educación ambiental en Aragón, lo que permite que la ciudadanía en su conjunto se implique en los cambios necesarios para generar actitudes positivas hacia el medioambiente sostenible, a través de sus elecciones de consumo, de sus actividades diarias, así como con capacidad de reflexión y acción para lograr fomentar una sociedad proambiental.

Precisamente por ello, la inserción en el mundo rural aragonés de la energía eólica, no solo ha de considerarse desde el ámbito de las energías renovables, sino también desde otros aspectos, en clara conexión con la perspectiva del Análisis Económico del Derecho (AED), al permitir conectar las políticas públicas con cuestiones tales como las estructuras y dinámicas territoriales; la integración social, económica, política y cultural; la ciudadanía y la gobernabilidad; e, incluso, la aparición de una nueva fuente de ingresos en la administración local., en cuya virtud, la vida de los municipios experimenta una notoria transformación, merced a un aumento de la calidad de vida de sus habitantes, que trata de contrarrestar, de algún modo, el grave problema de la despoblación que padece el mundo rural. Es decir, como hemos

visto a lo largo de este trabajo, la energía eólica puede ser un eje importante dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEE (2021). *La eólica en España. Asociación Empresarial Eólica*. **(https://bit.ly/3zhDNCi)**.

Bergman, B. (2016). Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students' environmental attitudes, awareness, and intention to act. *Environmental Education Research, 22*(4), 480-503. **(https://doi.org/10.1080/13504622.2014.999225)**.

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. y Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research, 20*(4), 526-551. **(https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584)**.

Cheng, J. y Monroe, M. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior, 44*(1), 31-49. **(https://doi.org/10.1177/0013916510385082)**.

De las Heras, E. (2019). Energía Eólica en España 2018. *Expansión*. **(https://bit.ly/3hESvgC)**.

Eficiencia UPV (2021). *Gestión inteligente de sistemas híbridos conectados a la red con inversores Outback Power*. **(https://bit.ly/3AiM22i)**.

Energética 21 (2019). *España es ya el cuarto país exportador de aerogeneradores*. **(https://bit.ly/3tPQ1Rl)**.

Espejel, A. y Flores, A. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. Luna Azul, 44, 294-315. **(https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.18)**.

Factor Energía (2021). *Energía eólica. Qué es, cómo funciona, ventajas y desventajas.* **(https://bit.ly/3AkZNNK)**.

Garí-Ramos, M. (2008). *Energías Renovables y generación de empleo en España, presente y futuro*. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS). **(https://bit.ly/3Epye8v)**.

Gobierno de Aragón (2013). Departamento de Industria e Innovación. Plan Energético de Aragón 2013-2020, Gobierno de Aragón, Zaragoza. **(https://bit.ly/3tNIbaM)**.

Gobierno de Aragón (2019). Estrategia Aragonesa de Educación Ambiental, EÁREA 2030. Gobierno de Aragón, Zaragoza. **(https://bit.ly/2XnKrJQ)**.

Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático-IPCC. (2014). Cambio climático: impactos, adaptación y vulnerabilidad. Guía resumida del Quinto Informe de Evaluación del IPCC, Grupo de trabajo II. Magrama. **(https://bit.ly/2XpL1GR)**.

Gutiérrez, J., Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de educación, 40*(1), 25-60. **(https://doi.org/10.35362/rie400781)**.

GWEC (2019). *Global Wind Report 2019*. Global Wind Energy Council. **(https://bit.ly/3zbyKTX)**.

Hernández Navarro, M. L. (1990). Frecuencia e intensidad del viento en Zaragoza.

Geographicalia, 27, 63-75. **(https://bit.ly/3kiQF6Z)**.
IEA (2020). *Renewables 2020*. International Energy Agency, Paris.**(https://bit.ly/39eXbFw)**.
López Sako, M.J. (2000). Regulación y autorización de los parques eólicos. Thomson-Civitas.
Miceli, T.J. (2009). Legal Change: Selective Litigation, Judicial Bias, and Precedent. *Journal of Legal Studies, 38*(1), 157-168. **(https://doi.org/10.1086/587439)**.
Naciones Unidas (2021). *Objetivos de desarrollo sostenible*. **(https://bit.ly/39dhenE)**.
Olcina-Cantos, J. (1994). *Riesgos climáticos en la Península Ibérica*. Libros Penthalon-Acción Divulgativa.
Olsson, D., Gericke, N. y Chang, S. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools–assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research, 22*(2), 176-202. **(https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057)**.
Polinsky, A.M. (1985). *Introducción al Análisis Económico del Derecho*. Ariel.
Prosser-Bravo, G., Bonilla, N., Pérez-Lienqueo, M., Prosser-González, C. y Rojas-Andrade, R. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol: importancia del contexto de implementación en los programas de educación ambiental. *Revista Colombiana de Educación, 78*, 73-96. **(https://doi.org/10.17227/rce.num78-9322)**.
Serrano-Santamaría, A. (2019). *Aire, viento y parques eólicos: aspectos jurídico-privados*. Reus.

LA FAMILIA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL. APORTACIONES DEL PROFESOR ANTONIO LUCAS MARÍN

Carlos Gómez Bahillo
Universidad de Zaragoza (España)

1. INTRODUCCIÓN

La familia como institución social está experimentando profundos cambios no sólo en sus formas organizativas, sino especialmente en sus funciones básicas, y en el papel que desempeña en la sociedad como entidad económica y recurso de socialización y de integración social.

La familia como organización está determinada por el entorno en el que se encuentra ubicada y por una reglamentación jurídica y moral, que incluye deberes y derechos que se distribuyen desigualmente entre sus miembros y regulan las conductas y distribución de roles. El nivel educativo, la autonomía o dependencia afectiva y económica de sus miembros determina y, en muchas ocasiones, también condiciona su evolución y funcionamiento.

Lucas Marín aporta conocimiento científico sobre los cambios que se han producido durante las últimas décadas en esta institución social, y señala algunas pistas sobre sus formas y funciones en una sociedad global, como la que estamos viviendo. La familia es concebida como agente de socialización, como estructura afectiva y económica de sus miembros, como recurso desde el que se hace frente a las crisis económicas y sociales, como lugar desde el que se consolidan los roles de género, etc.

En este capítulo se recogen sus principales aportaciones y se destacan su posicionamiento y previsiones sobre esta institución, a partir de los cambios sociales y económicos que está experimentando la sociedad actual, y el impacto cultural que la globalización está teniendo en nuestras vidas y formas de organización.

2. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Los estudios relacionados con la familia han centrado el interés de las ciencias sociales, especialmente de la sociología y antropología. El concepto familia no es una categoría abstracta sino histórica, su vida y sus formas están condicionadas por el régimen socioeconómico imperante y por el carácter de las relaciones sociales. Encontramos información y análisis sobre esta institución en los primeros estudios

sobre la sociedad y formas de organización humana, si bien vamos a centrarnos en las principales aportaciones que se han hecho desde la perspectiva sociológica.

Le Play (1806-1882), propuso metodologías de investigación social en donde se combinan lo cualitativo con lo cuantitativo para analizar el presupuesto familiar, y a partir de allí analizar cómo viven y se organizan las familias en el entorno cultural y social en el que se encuentran ubicadas. Su aportación se centra en los sistemas de sucesión hereditarias y las formas de organización familiar. El patrimonio/presupuesto familiar y su distribución determinan las relaciones familiares.

Comte (2011) se refiere a la familia como una unidad básica de la estructura social, de la que surgen otras formaciones sociales. Se trata de un subsistema integrado en un sistema más amplio que es la sociedad. La familia es, en primera instancia, una forma de organización de las relaciones sociales, basada en la división sexual del trabajo, donde la mujer aparece supeditada al varón, y en la que se le asignan una serie de roles vinculados a tareas domésticas. Se trata de un subsistema que se integra y relaciona con la sociedad, y con la cual establece lazos de interdependencia, por lo que las transformaciones y cambios que experimenta están en relación con los que se producen en el entorno en el que se encuentra. Sus funciones están relacionadas con la preservación de la vida humana, con su desarrollo y bienestar: función biológica, económica, afectiva, educativa y protectora.

Spencer (2019) vincula la evolución de la institución familiar con el desarrollo de la sociedad, y los cambios que en ella se producen responden a una concepción organicista y evolucionistas de las formas sociales. Las organizaciones sociales, al igual que sucede entre los seres vivos, se adaptan al entorno en el que se encuentran para garantizar su supervivencia. Su planteamiento se basa en una teoría de progreso, de carácter evolucionista e influencia darwinista, a partir de la cual explica la dinámica de la institución familiar, en la que se producen relaciones internas que hay que considerarlas en un sistema más amplio. Los principios y normas sobre las que se fundamentan estas relaciones responden a principios éticos, sociales, culturales, económicos e identitarios.

Engels (2011) analiza el desarrollo histórico de la familia monogámica occidental, que reproduce la estructura social capitalista, y en ella se recogen las desigualdades sociales y situaciones de dominación, en este caso del hombre sobre la mujer, consecuencia de las diferentes posiciones dentro del sistema productivo y redistributivo. Para el planteamiento marxista la familia es un producto del sistema económico capitalista, por lo que la revolución acabará con este modelo familiar y con la situación de dominación existente dentro de ella; con la implantación de la sociedad comunista surgirá un nuevo modelo de pareja, cuyas relaciones internas estarán basadas en el amor erótico. En la actualidad, la perspectiva marxista continua considerando a la familia un obstáculo para la emancipación femenina y como una institución que ayuda a mantener y perpetuar el sistema y orden capitalista.

A partir de las aportaciones de Spencer y superándolas, Durkheim (1989) concibe la familia como un producto social, y la sociedad como un conglomerado de familias, concebidas como "subsistemas que forman parte de la sociedad global y que se mantienen en una constante interacción entre sí" (1987: 21). La relación familia y

sociedad refleja las diferencias individuales y de roles existentes entre hombres y mujeres dentro de la misma familia y en el sistema social. La familia evoluciona a la par que la división social del trabajo, que condiciona y determina los cambios que se producen en su tamaño y estructura.

Tönnies (2009) analiza la familia desde una perspectiva psicosociológica basada en una idea de comunidad, y concebida como un sistema de relaciones interpersonales, íntimas y afectivas. Se trata de un subsistema, autónomo y aislado de la sociedad en la que se encuentra ubicada. Los factores determinantes de su evolución y desarrollo son la comunicación grupal, los conflictos de roles, la pertenencia, la socialización disfuncional, etc. Las relaciones familiares se consideran a partir de factores psíquicos y sociales, y dependen del modelo de sociedad. Distingue las de carácter comunitario, en la que prevalece el consenso, las costumbres y tradiciones y una moral fundamentada en principios religiosos, y las asociativas en la que predomina la convención y los acuerdos basados en la ley y opinión pública. La evolución de la familia se produce por el paso de un modelo de sociedad a otro, y por su configuración conforme a la misma dinámica social, cada vez más compleja y diferenciada.

Esta perspectiva microsociológica de la familia como grupo social primario se desarrolla en el interaccionismo simbólico que otorga una dimensión cultural a los procesos de socialización e interacción entre sus miembros (Mead, 1982). Goffmann (1993) considera la familia a partir de la profundidad de las interacciones que se generan dentro de ella. Sus miembros se relacionan mediante símbolos, dado que la identidad familiar se construye a través de la interacción, y a partir de ella se definen y distribuyen las funciones o roles. Pero estas interacciones están influenciadas y condicionadas por factores externos provenientes de un contexto social comunitario.

Dentro de la perspectiva funcionalista, la familia se concibe como un subsistema social en el que se socializan sus miembros, y que además contribuye al mantenimiento del orden social y facilita la participación social de las personas. Parsons (1956, 1999) considera la organización interna de la familia a partir de la distribución desigualdad y especializada de roles por género y como mantenedora del sistema social. El hombre ejerce un rol de carácter instrumental centrado en la representación social de la familia y en su sostenimiento económico, mientras que la mujer tiene un rol expresivo centrado en la atención personalizada y afectiva de la prole y del marido, asi como las relaciones con el resto de la parentela. Su planteamiento se centra en la división sexual del trabajo basado en la complementariedad entre géneros, lo que posibilita el consenso y evita el conflicto social. Las principales funciones de la familia se centran en la socialización y en el soporte afectivo de sus miembros, facilitando su estabilidad emocional. Su interés científico se centra en la familia como institución y en la dinámica de las relaciones que se producen dentro de ella, si bien su modelo está referido a un perfil de familia occidental, cristiana y de clase media norteamericana. El funcionalismo reduce la familia a una forma histórico-social concreta, pero no considera su capacidad de adaptación a cada contexto social, y le otorga las funciones de socialización de los niños y la estabilización emocional del adulto.

El análisis feminista propone la superación del viejo modelo conservador de familia patriarcal, en donde se produce discriminación y dominación, y la superación

de la desigualdad existente dentro de ella en función del género. Denuncia los roles que tienen adjudicadas socialmente las mujeres, y que definen su posición social, y defiende la maternidad voluntaria y otros modelos de familia y emparejamiento diferentes. Al desarrollo de esta corriente ha contribuido el crecimiento económico, el avance de la investigación científica relacionada con el control de la natalidad, la incorporación de la mujer al mercado laboral y la disponibilidad de recursos económicos, y el acondicionamiento de los hogares con recursos que facilitan las tareas domésticas y liberan tiempo a la mujer. Las teorías feministas plantean la necesidad de un nuevo modelo de familia en el que se respete y prevalezca la igualdad radical entre sus miembros, y una mayor participación de la mujer en la vida pública.

En la actualidad, los movimientos feministas mantienen una posición muy activa reclamando derechos y la liberación de la mujer, y han pasado de promover propuestas de reformas del sistema para eliminar la discriminación jurídica, económica, laboral y educativa y formar movimientos pro derechos humanos, ecologistas, no violentos… todos ellos próximos a ideologías de izquierdas. Y dentro de este contraste ideológico, dos posturas enfrentadas: el feminismo clásico que propugna una igualdad de género y reconocimiento de los derechos femeninos, y el feminismo radical que propugna la superación del modelo patriarcal familiar actual, ya que ha sido y continua siendo el origen de la discriminación femenina no sólo en el ámbito doméstico sino también socioeconómico y laboral. El patriarcado "ha conseguido la subordinación social, económica y política de la mujer, constituyendo la forma de desigualdad más profunda, más injusta y más difícil de erradicar" (Casares, 2008, pp. 14.15), ya que "ha utilizado históricamente la diferenciación de los espacios sociales como forma de delimitar las posiciones sociales de hombres y mujeres y hacer menos visible el conflicto potencial de géneros" (Alberdi, 2003, 38).

La institución familiar, por tanto, debe considerarse dentro del proceso de modernización acelerado de la sociedad, y que afecta a sus instituciones, y de una manera especial a la organización familiar, a sus funciones dentro de la sociedad, y a la estabilidad de sus miembros. Y dentro de estos cambios Lucas Marín (2010) hace referencia al ciclo vital familiar, considerando el descenso del número de matrimonios, las rupturas matrimoniales y el aumento de los abortos voluntarios. Y todo ello, dentro de un contexto cultural donde se consolidan la aparición de nuevas formas de emparejamiento y un incremento de la permisividad sexual. El incesto es considerado desde una perspectiva funcionalista y se destaca la poca incidencia que tiene en la sociedad actual. Hace unas breves aportaciones al tema del abuso infantil y a las diversas formas en que se produce y su ocultamiento.

3. INSTITUCIÓN FAMILIAR

3.1. La familia como organización social

La familia, como organización es una institución básica en la sociedad actual y constituye una unidad, con funciones de autoprotección entre sus miembros. Se trata, según Oliva & Villa (204), de un "espacio que permite en forma integral, a cada

individuo, el convivir, crecer y compartir con otras personas, los valores, normas, creencias, tradiciones, comportamientos, conocimientos, experiencias y afectos que resultan indispensables para su pleno desarrollo en la sociedad" (p. 11).

Para el profesor Antonio Lucas Marín (2010) la familia es considerada desde una doble perspectiva:

1. Sociológica. Una institución universal en la que se dan "un conjunto de roles o papeles sociales, perfectamente definidos y mutuamente armonizados –exigencias recíprocas- (…) Los cambios en la institución familiar son los que repercuten en los papeles socialmente definidos*"* (p. 142). No obstante, con frecuencia, la distribución de roles y funciones entre sus miembros está determinada por el trabajo y las circunstancias en que éste se produce. Bajo la perspectiva sociológica la familia tiene como fin prioritario:

- Transmitir las costumbres, cultura e identidad social que contribuyen a perpetuar el modelo social vigente.
- Reconocer y respetar la autoridad.
- Educar en el respeto a las normas sociales y aquellas otras propias del grupo de pertenencia.
- Dar continuidad a los sistemas jerárquicos y de distribución de status y roles sociales.
- Socialización de todos sus miembros y su integración social.
- Favorecer la creación de redes familiares y sociales.

2. Psicosocial. En el seno de la familia se producen un conjunto de relaciones que son fundamentales para el desarrollo de la personalidad de sus miembros. Se trata de un subsistema social que se encuentra integrado en un macrosistema, que es la sociedad. De un "grupo o conjunto de personas en interacción" dándose "una forma especial de asociación íntima y afectiva entre sus miembros" (Lucas, 2010, p. 142). Y entre sus fines cabe destacar:

- Proporcionar seguridad afectiva a sus miembros.
- Ayudar a sus miembros en los procesos de integración grupal, favoreciendo su capacidad adaptativa a nuevos entornos cambiantes.
- Contribuir a la formación de hábitos cotidianos de carácter relacional y social, y educar en el comportamiento social.
- Educar para la independencia y autonomía de sus miembros.

En el seno de la familia se aprende a interiorizar las normas y los valores del entorno, y dicho proceso influye no sólo a nivel comportamental sino también a nivel cognitivo y emocional. Dentro de ella se desarrollan las primeras relaciones interpersonales e impresiones sobre sí mismo y la sociedad. La familia ejerce su influencia durante el desarrollo cognitivo y socioemocional en la infancia y

adolescencia. En ella se propician aprendizajes, se ofrecen modelos de actuación y se produce el proceso de identificación (autoconcepto, identificación sexual, aceptación…), así como la adquisición del lenguaje, normas morales, etc. En la actualidad, es menor el nivel de comunicación presencial entre sus miembros, perdiéndose costumbres y tradiciones funcionales.

La familia es una de las instituciones que más ha cambiado en los últimos años, en consonancia con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad. Es una institución sensible a la realidad en la que se encuentra, con una gran capacidad de adaptación, demostrada a lo largo del tiempo, siendo capaz de introducir las transformaciones externas necesarias en las relaciones existentes entre sus miembros (Donati, 2003).

3.2. Funciones de la familia

Parsons (1999) atribuye a la familia funciones de socialización de los niños y la estabilización de las personalidades adultas, que están relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas:

- Subsistencia: aspectos económicos y educativos necesarios para vivir.
- Relacionales: socialización y comunicación. Preparación para vivir en sociedad desde el ambiente de seguridad.

Estas funciones básicas están experimentando una importante transformación y cambio, según Lucas Marín (2010, pp. 144-145), en relación con:

1. Proporcionar nuevos miembros a la sociedad. Las técnicas de fecundación artificial han abierto nuevas posibilidades de procreación al margen de la institución familiar.

2. Satisfacer necesidades sexuales de los esposos. Dado el menor control social y el cambio de valores estás necesidades suelen satisfacerse al margen de la institución familiar.

3. Ser agente básico de socialización. Dado el papel que está teniendo la institución educativa en la sociedad actual, y la incidencia de los medios de comunicación social de masas como la televisión, internet y las posibilidades de información, comunicación e intercambio que ofrece la telefonía móvil, la incidencia familiar, a partir de la adolescencia, resulta cada vez menor el papel de la familia.

4. Ser una unidad económica. En la familia se satisfacen las necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, salud, educación y recreación de sus miembros. Actualmente, está perdiendo la función de unidad de producción y de consumo, dado que éstas se producen de manera más individual y menos colectivamente. Las familias son básicas en las economías modernas tanto por su papel como lugar de consumo como por la importancia financiera de sus economías y sus decisiones.

5. Proporcionar el primer status. Actualmente el status inicial lo otorga la familia, pero el status adquirido depende principalmente del esfuerzo personal, de los conocimientos y del acceso a la información, y de las capacidades que cada uno adquiere junto con las oportunidades que tenga a lo largo de su vida.

6. Satisfacer las necesidades afectivas de comprensión y seguridad, si bien no tienen ya la estabilidad que tenía en el pasado.

7. Asignar un domicilio residencial. La movilidad física y social, así como la fijación de domicilios virtuales, abre muchas posibilidades de residencia no localizados físicamente, por lo que la familia tiene menos importancia como referencia residencial.

8. Establecimiento ligámenes interfamiliares y ampliación cuantitativa de la unidad familiar por motivo de matrimonio, pierden su función, dado que las relaciones cotidianas se mantienen en un ámbito más reducido.

9. Producir un reconocimiento público de las relaciones existentes entre sus miembros. Esta función tiene una tendencia decreciente en la sociedad actual.

10. La función mediadora de la familia decae en la manera en que se van consolidando derechos individuales, y el estado se convierte en garante de la seguridad y bienestar de los ciudadanos.

Todas estas funciones se encuentran en proceso de decrecimiento, excepto la función afectiva y de estabilidad de los menores.

Para el profesor Lucas Marín (2006) la función primordial de la familia es educativa y socializadora, y ello supone que en su seno hay personas que aceptan y transmiten una serie de valores y normas interrelacionadas. “La importancia de la familia en la socialización es obvia, ya que la experiencia del recién nacido y del niño se modela exclusivamente dentro de ella” (p. 337).

En los primeros años de vida, el niño pone los cimientos de su personalidad. Los padres actúan como modelo para sus hijos y determinan su comportamiento posterior. La familia debe asumir la educación inicial del niño y continuar después apoyando afectiva, moral y materialmente el proceso de educación, que continúa a través de la escuela. Su influencia socializadora está determinada por los vínculos afectivos que les convierten en figuras de apego, y transmiten por imitación los comportamientos que en ella se produce y que reflejan las características y formas relacionales de la sociedad (lenguaje, normas…). A través de la familia el niño se pone en contacto con el resto de grupos sociales, aprende normas, pautas de comportamiento, etc. lo que permite el mantenimiento de las costumbres, cultura y estructura social, por tanto, la supervivencia de la misma sociedad.

Tras los primeros años de influencia familiar, la educación institucional escolar adquiere gran importancia. La escuela continúa la educación iniciada en el marco familiar y la hace extensiva al aprendizaje de contenidos seleccionados y a la

adquisición de habilidades y capacidades concretas. Pero la escuela no puede sustituir el papel de la familia, ni suplantar las necesidades afectivas de los niños y adolescentes. Escuela y Familia se complementan dado que son instituciones asociadas en un mismo fin (la educación y socialización de los individuos), pero diferentes en cuanto a su origen, composición y formas de cohesión interna. En la sociedad actual, y especialmente en entornos urbanos, los progenitores delegan funciones en la institución educativa, por la imposibilidad de poder ejercerlas por las circunstancias y condiciones en las que ambos cónyuges desarrollan su actividad profesional y laboral: distancias, horarios, etc.

La función educadora de la familia ha evolucionado a lo largo de la historia, los valores y normas que transmite y las formas de hacerlo van variando a través del tiempo. En el pasado los niños se socializaban antes porque convivían en una estructura familiar extensa. Además se incorporaban desde edades tempranas al mundo laboral, ayudando en las tareas domésticas y actividades del campo. Actualmente, dada la complejidad de la sociedad, la familia está perdiendo esta función socializadora única, que comparte con la institución educativa y los grupos de edad.

El aprendizaje es, junto con la interiorización del otro, uno de los dos grandes mecanismos de socialización. La interiorización del otro o la internalización de la realidad, consiste en (Lucas, 2006), "la aprensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mi" (p. 317). El aprendizaje consiste en la adquisición de hábitos, actitudes, asunción y asimilación de normas culturales que determinan posteriormente el comportamiento de la persona adulta.

Los agentes de socialización están representados por la familia, la escuela, pero también por los grupos de edad, los medios de comunicación social, las asociaciones y los grupos. El elevado porcentaje de divorcios, los movimientos de liberación de la mujer, la crisis moral y axiológica, etc., están contribuyendo a la aparición de nuevas fórmulas familiares que se acomodan a los grandes cambios sociales. No obstante, el profesor Lucas Marín (2006) señala que "la familia es la institución socializadora por excelencia, a pesar del momento crítico en que se encuentra esta institución, de pérdida de funciones y de tendencia a unas formas poco estables (p. 336).

3.3. Modelos familiares

Existe una gran diversidad de modalidades familiares con capacidad para cumplir las funciones básicas que hemos reseñado. Los diferentes modelos de familias son una construcción social que se produce y está en consonancia con las transformaciones políticas, sociales, económicas, culturales, ideológicas y religiosas. En la actualidad, las uniones son más flexibles y menos estables. La familia tradicional se encuentra en proceso de transformación y comienzan a ser numerosas otras modalidades: familias biparentales sin hijos, familias biparentales con hijos, familias homoparentales, familias reconstituidas, familias monoparentales, familias de acogida,

familias adoptivas y familias extensas. El concepto y los tipos de familia han variado progresivamente al igual que lo ha hecho la sociedad.

Lucas Marín (2010) plantea que para considerar la institución familiar actual "hay que partir de una perspectiva amplia que englobe las múltiples diferencias con que nos encontramos en la realidad familiar" (p.143). Y plantea nuevas formas de familia a partir del estudio de Mundock (1949) sobre 250 sociedades registradas en su *Muestra etnográfica Universal*, y los diferentes modelos familiares alternativos:

1. Considerando el número de esposos, diferencia entre familia monógama y polígama, y dentro de ésta la poliandria –mujer con varios hombres-, y la poliginia -hombre con varias mujeres-. Y hace referencia al perfil de sociedades en la que se dan, y destaca la monogamia seriada, es decir, la situación de hombre/mujer que cambia de pareja tras un divorcio o separación de pareja, y la monoparentalidad, personas que viven solas, o con familias con un solo progenitor.
2. Según las generaciones que conviven, diferencia entre familias extensas y familiares nucleares, modalidad más extendida en la actual sociedad urbana, con la consiguiente pérdida de estabilidad que la familia extensa proporcionaba a sus miembros en la sociedad tradicional. En la actualidad son numerosas las familias nucleares reducidas, sin hijos, y los hogares unipersonales se encuentran en proceso de expansión.
3. Según lugar de residencia, diferencia entre familia patrilocal o matrilocal según se ubique en el domicilio del padre del esposo o de la familia de la esposa, o neolocal cuando se busca un nueva lugar. En los dos primeros casos se trata de familias extensas, mientras que la neolocal se corresponde con el perfil de familia nuclear actual.
4. Según el impacto de la autoridad o la imputación de la ascendencia, diferencia una triple tipología: patriarcal, matriarcal y abuncular, según la influencia que tenga en las decisiones más importantes sobre la unidad familiar el padre, la madre o el tío. En la actualidad, y dado el aumento de la independencia y autonomía de la mujer, su mayor nivel de formación y que desarrolle una actividad económica retribuida, autónoma de la unidad familiar, se está produciendo un incremento del igualitarismo, con una redistribución de roles en el ámbito familiar más igualitario y funcional.

4. LA INSTITUCIÓN FAMILIAR EN ESPAÑA

Los cambios que se han producido en el modelo familiar en España es resultado de los procesos de secularización que ha experimentado la sociedad, de su nivel de desarrollo económico y de la evolución de las costumbres y tradiciones durante las últimas décadas. El incremento de formas alternativas de convivencia al matrimonio tradicional es ya una realidad en la sociedad española. Los hogares monoparentales han crecido significativamente, y se acercan en el año 2020 a los 1.945.000 hogares, según el Instituto Nacional de Estadística.

El profesor Antonio Lucas (2010) estudia la familia como institución en España, y hace una referencia especial al matrimonio, como lugar donde se produce el núcleo de las relaciones familiares, estables, y reconocidas socialmente. Considera el descenso del número de matrimonios que se produce a partir de la década de los años setenta del

siglo pasado, tendencia que se mantiene en la actualidad, y que es común prácticamente a todos los países de la Unión Europea. Y frente a este descenso, se produce la aparición de nuevas formas de emparejamiento: segundas nupcias, familias reconstruidas, la cohabitación y las parejas homosexuales. Se centra en el cambio que ha experimentado su ciclo vital, y lo vincula al "proceso de modernización sufrido por la sociedad española desde la segunda mitad del siglo XX y, por otra, tras la incorporación de España a un entorno cultural –el europeo- que está en continua transformación "(p. 160).

Como cambio más significativo en la institución familiar, Lucas Marín destaca su constitución, es decir, el emparejamiento entre hombre y mujer, y la fijación de residencia. Para considerar su evolución toma como punto de partida los estudios realizados por el profesor Salustiano del Campo (1991), que abarcan desde el comienzo hasta los años ochenta del siglo XX y los estudios del Instituto de Política Familiar, con datos del INE, de la *Encuesta de Fecundidad 2018* y de Eurostar. De estos estudios el profesor Lucas Marín destaca que la edad en contraer el primer matrimonio se ha retrasado significativamente, incluso más que la media europea, tendencia que ha aumentado como refleja la *Encuesta de Fecundidad*: 35,6 años entre los varones y 33,5 años entre las mujeres.

Este cambio en el ciclo vital familiar afecta también a la tardanza en tener el primer hijo, dado que se produce una diferencia significativa en el caso de la mujer española respecto a la extranjera residente en España, siendo en 2017, de 32,6 años frente a 29,7 años, respectivamente. Asimismo, el número de miembros por hogar está descendiendo y se está incrementando los "nido vacío" por el aumento de la esperanza de vida, y se está retrasando la edad media en que los hijos abandonan el hogar de los progenitores, por falta de oportunidades para independizarse económicamente. Fenómeno paralelo es el aumento de hogares unipersonales por decisión personal de soltería o por motivo de viudedad, divorcio, separaciones, etc. y, por el contrario, la disminución de hogares formados por familias numerosas, o familias extensas formada por miembros pertenecientes a dos o más generaciones. El número de hijos por mujer desciende desde hace décadas, existiendo diferencias en el número medio de hijos por mujer autóctona en relación con las extranjeras. El índice de fecundidad de las madres españolas es de 1,25 hijos/mujer y el de las madres extranjeras de 1.71 hijo/mujer, en 2017, resultado una tasa conjunta de 1,31 hijos/mujer, no produciéndose por tanto un reemplazo generacional.

El profesor Lucas Marín reflexiona y aporta conocimiento sobre dos problemas con los que se encuentra la familia, como institución social. En primer lugar, el *aborto*, para lo que analiza su evolución a partir de su aprobación en España, en julio de 1985, destacando su aumento progresivo desde entonces, y su distribución por comunidades y ciudades autónomas, siendo "la salud de la madre" la causa más alegada para la interrupción legal del embarazo. El perfil más extendido es el de mujer joven, descendiendo el número de aborto conforme se incrementa su edad.

Y, en segundo lugar, el *divorcio*, fenómeno distinto al de anulación matrimonial o mera separación, y que está determinado por motivos culturales y religiosos. Lucas Marín señala la pérdida paulatina de las funciones de la familia y la expansión de otras

formas alternativas de emparejamiento. Frente a ello, argumenta, desde una perspectiva sociológica, que la ruptura del amor entre los esposos es la principal razón, y hace mención a los posibles efectos de este hecho entre la prole. En referencia a la situación creciente en España, destaca como causa las rápidas transformaciones políticas y sociales que están repercutiendo en los agentes socializadores y en los procesos de socialización.

Lucas Marín (2010) plantea la consideración del divorcio como "un mal menor", lo que supone la presentación como modelo ideal de familia la pareja estable, que permite la construcción de familias funcionales y estructuradas; o la consideración del divorcio como un derecho personal, como una formalización jurídica de una unión de hecho, que se puede rescindir en cualquier momento. Lo que supone la pérdida de *"*principios básicos como la estabilidad, la unicidad, la publicidad del matrimonio, la existencia de un hombre y una mujer al frente de la familia, comienzan a ser rechazadas de una manera estadísticamente relevante, dando lugar a las denominadas formas familiares*"* (p. 173).

En la actualidad, la media de duración de un matrimonio está entre 7 a 10 años. Y las razones principales para su ruptura están relacionadas con la infidelidad, problemas económicos, egoísmo y falta de comprensión entre cónyuges. El proceso, en la mayoría de las ocasiones, se produce a iniciativa de la mujer, principalmente en aquellas ocasiones en las que desarrolla una actividad remunerada y, por tanto, goza de independencia y autonomía económica.

La monogamia en serie es un fenómeno social cada vez más extendido en las sociedades occidentales desarrolladas. Se trata de un modelo de emparejamiento que supone la existencia de uniones monógamas continuadas. No obstante, a pesar de la revolución sexual que se está viviendo en las sociedades occidentales, la poligamia y la infidelidad continúan estando mal vistas y, en la mayoría de las ocasiones, reciben la condena social.

5. CONCLUSIÓN

La evolución de la familia y las diferentes etapas de su desarrollo están en estrecha relación con las transformaciones sociales que se producen en los ámbitos económicos, políticos, jurídicos, demográficos, procesos urbanos, en el desarrollo de la moral social, en la relación entre producción y reproducción, etc. Entre las transformaciones que mayor incidencia han tenido en las familias durante las últimas décadas, por su importancia, destacamos las siguientes:

- La independencia económica de la mujer tras su ingreso en el mercado laboral, ha cambiado su rol y status social, y su posición dentro del ámbito familiar.
- La separación entre sexualidad y reproducción y el uso de métodos anticonceptivos de manera generalizada entre la población joven.
- Los cambios demográficos -descenso de la fecundidad, envejecimiento de la población e incremento de la migración- y el retraso en la edad del matrimonio y la

reducción del tamaño de la familia. El envejecimiento de la población ha supuesto el aumento de hogares con personas mayores, y con necesidad de cuidado.

- La aceptación social de otros modelos de convivencia y su regulación jurídica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberdi, I. (2003). Influencia del movimiento feminista en la transformación de la familia en España. *Arbor* 685. 35-51.

Casares Garcia, E. (2008). La función de la mujer en la familia. Principales enfoques teóricos *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 36, 1-21.

Comte, A. (2011). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza Editorial.

Del Campo Urbano, S. (1991). *La "nueva" familia española*. Eudema.

Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la familia*. EUNSA.

Durkheim, E. (1987). *La división social del trabajo*. Akal.

Engels, F. (2011). *El origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. Editorial Colofón.

Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta de Fecundidad 2018* **(https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177006&menu=resultados&idp=1254735573002#!tabs-1254736195425)**.

ECH (s.f.). Número de hogares según nacionalidad de sus miembros y tipo de hogar **(https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p274/serie/prov/p01/l0/&file=01001.px)**.

Le Play, F. (1871). *L'organisation de la famille selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous les temps*. Tequi.

Lucas Marín, A. (1996). *Introducción a la sociología: para el estudio de la realidad social*. Ediciones Universidad de Navarra

Lucas Marín, A. (2006). *Sociología: una invitación al estudio de la realidad social*. Ediciones Universidad de Navarra.

Lucas Marín, A. (2010). *La realidad social: Transformaciones recientes en España*. Ediciones Universidad de Navarra, Astrolabios Ciencias Sociales.

Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.

Murdock, G. P. (1949). Social *Structure*. The Macmillan Company.

Oliva-Gómez, E. & Villa-Guardiola, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10 (1), 11-20.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Alianza Editorial.

Parsons, T. & Bale, R.F. (1956). *Family, socialization and interaction process*. The Free Press

Spencer. H. (2019). *El hombre contra el estado*. Unión Editorial.

Tônnies, F. (2009). *Comunidad y asociación*. Comares.

GESTIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA PARA UNA ESCUELA DE NEGOCIOS. EL CASO DE CENTRUM PUCP

Julianna Paola Ramírez Lozano
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. GESTIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE UNA ESCUELA DE NEGOCIOS

1.1. El Modelo de impacto de CENTRUM PUCP

Centrum PUCP es la Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El modelo de impacto de CENTRUM PUCP (CIM) tiene como punto de partida el propósito de la Escuela: Educar en negocios para un mundo mejor. El cual está articulado la misión y visión de la organización. Asimismo, el modelo CENTRUM PUCP presenta una doble mirada: entender el rol de la persona y de la empresa. La persona está identificada principalmente por los alumnos de la Escuela, quienes son el grupo de interés más importante al igual que los docentes. Y por el otro lado está la empresa que se entiende como el lugar donde la Escuela pone su especial interés propiciando y promoviendo los buenos negocios, lo cual significa negocios éticos, responsables y sostenibles. Los cuales no serán posibles si primero no formamos líderes éticos y responsables. CENTRUM PUCP tiene una especial preocupación para que sus egresados trabajen y promuevan empresas que sean socialmente responsables con toda su cadena de valor y en consecuencia con todos sus grupos de interés.

La misión de CENTRUM PUCP se describe de la siguiente manera: transformamos personas en agentes de cambio con impacto positivo en la sociedad. Y para poder lograrlo, el modelo incluye la formación en tres competencias institucionales: liderazgo CENTRUM PUCP, pensamiento crítico y conducta empresarial responsable (CER); desde las cuales la Escuela busca que sus alumnos se conviertan en agentes de cambio con impacto positivo en la sociedad. El modelo se materializa en los principales programas académicos de la Escuela y los centros de investigación, desde los cuales los docentes imparten conocimientos e investigan en diversos temas que posteriormente son difundidos a través de CENTRUM Think, el centro de conocimientos de CENTRUM PUCP. De esta forma, se estrechan relaciones a nivel global con otros investigadores y centros de investigación del mundo.

El modelo CIM está basado en la política de sostenibilidad de CENTRUM PUCP, la política de gestión integrada que incluye el cumplimiento de las normas ISO 9001, 14001, 21001 y 26000, así como de diversos documentos provenientes de las acreditadoras BGA, ACCSB, el ranking BSIS, la metodología GRI, los 17 Objetivos

del Desarrollo Sostenible (ODS) , el modelo RSU Úrsula, la Doctrina Social de la Iglesia y la nueva conceptualización de CER que implica el respeto a los derechos humanos y la debida diligencia.

Uno de los principales referentes para el modelo CENTRUM PUCP es el modelo Úrsula sobre responsabilidad social universitaria, la cual implica 4 aspectos: formación, investigación, gestión interna y compromiso social. El ejercicio de la responsabilidad social en un centro de estudios está basado en promover una enseñanza de calidad y la promoción de investigación aplicada en temas vinculados al desarrollo sostenible. Así mismo, a nivel interno la responsabilidad de la Escuela se inicia con buenas prácticas laborales hacia sus colaboradores (docentes y administrativos), lo cual también significa tener un campus responsable con el medio ambiente. A nivel externo, la Escuela tiene una especial preocupación por demostrar su compromiso con su entorno, en especial con los emprendimientos y microempresas, es decir con los negocios más pequeños, los cuales necesitan ayuda, sobre todo en tiempos de pandemia. Todo ello, busca generar impactos positivos en los grupos de interés de la Escuela: alumnos, colaboradores (docentes y administrativos) y sus familias, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), alumni, el Gobierno, proveedores, comunidad, escuelas de negocios y universidades aliadas, acreditadoras y certificadoras, medios de comunicación, otras escuelas de negocios de la competencia; todos ellos distribuidos en cuatro niveles territoriales: local, nacional, regional y global.

Desde los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el modelo se compromete directamente con 7 de ellos que considera los más relevantes y desde los cuales puede desarrollar políticas y prácticas concretas: La ODS 4, educación de calidad; la ODS 8, trabajo decente y crecimiento económico; la ODS 5, equidad de género; la ODS 10, reducción de las desigualdades; la ODS 11, ciudades y comunidades sostenibles; la ODS 16, paz, justicia e instituciones sólidas; y finalmente la ODS 17, alianzas para lograr los objetivos.

El modelo de impacto de CENTRUM PUCP, que se puede visualizar en el gráfico 1, está compuesto por siete dimensiones: propósito, academia, educación, desarrollo de negocios, creación de valor, impactos social y ambiental y ecosistema. Desde cada una de estas dimensiones describimos métricas, a través de las cuales controlamos y comunicamos nuestros impactos generados a nuestros grupos de interés, respondiendo siempre desde un enfoque de triple balance: social, medio ambiental y de gobernanza institucional. A continuación, describimos cada una de las siete dimensiones del modelo:

1. Propósito: la razón de ser de la Escuela y está conformada por el Propósito: Educamos en negocios para un mundo mejor. Misión: Transformamos personas en agentes de cambio con impacto positivo en la sociedad. Visión: Al 2022, seguir siendo la mejor escuela de negocios del Perú y mantenernos dentro de las diez primeras en Latinoamérica.
2. Academia: aportamos y promovemos investigaciones que aportan al conocimiento de la realidad de la población del país y también promovemos mejoras en la calidad de vida de los peruanos.
3. Educación: la Escuela ofrece a sus alumnos educación de calidad, alineada a la ODS 4, con ello buscamos que nuestros alumnos puedan acceder a mejores

oportunidades laborales o convertirse en emprendedores y empresarios éticos y responsables desde un enfoque de triple balance.

4. Desarrollo de negocios: buscamos promover buenos negocios en nuestra sociedad, por ello creemos que nuestros alumnos y alumni son agentes de cambio social en entorno empresarial y con ellos podemos redefinir los buenos negocios que puedan a su vez aportar positivamente al desarrollo sostenible del país.

5. Creación de valor: como escuela de negocios promovemos valor compartido para nuestros grupos de interés, generando alianzas con diversas escuelas de negocios, empresas y organizaciones a nivel local, regional y mundial.

6. Social y ambiental: promovemos un comportamiento ético y responsable con nuestros grupos de interés y así mismo promovemos tener un comportamiento responsable y de cuidado del medio ambiente, tanto desde nuestras acciones en la escuela, así como en el discurso y enseñanza a nuestros alumnos.

7. Ecosistema: nuestra escuela desempeña un relacionamiento con sus diversos grupos de interés, a nivel: local, nacional, regional y global.

Así mismo el modelo está alineado a siete ODS identificados como prioritarios:

ODS 1. Educación de calidad: El propósito, la misión y la visión de CENTRUM PUCP establecen que el núcleo de la escuela es la educación de calidad. Mediante el desarrollo de nuestras mallas enfocadas en generar competencias en nuestros alumnos, buscamos que ellos se conviertan en ciudadanos responsables, piensen críticamente y actúen guiados por principios éticos y responsabilidad social para convertirse en agentes de cambio social.

ODS 2. Igualdad de género: la escuela está comprometida con la política de igualdad que a su vez es promovida desde la PUCP y ello se evidencia con la presencia femenina en varios puestos directivos de la escuela. Tenemos un centro de investigación, liderazgo responsable, mujer y equidad que promueve diversas investigaciones locales y globales en el entorno académico y empresarial.

ODS 3. Trabajo decente y crecimiento económico: CENTRUM PUCP incorpora principios de sostenibilidad y responsabilidad para que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos éticos y responsables, promotores de trabajo decente y crecimiento económico con justicia y equidad.

ODS 4. Reducción de las desigualdades: en CENTRUM PUPC buscamos promover las brechas entre las desigualdades sociales y las oportunidades de acceso a mejores condiciones de calidad de vida.

ODS 5. Ciudades y comunidades sostenibles: En CENTRUM PUCP creemos que desde la academia se pueden promover mejores espacios de vida para las poblaciones desde un enfoque de sostenibilidad.

ODS 6. Paz, justicia e instituciones sólidas: en CENTRUM PUCP creemos y apostamos por la promoción de instituciones sólidas, donde lo primordial consiste en trabajar desde principios éticos y responsables, fomentando paz, la armonía y la prevalencia de la justicia en todas nuestras relaciones.

ODS 7. Alianzas para los objetivos: en CENTRUM PUCP desarrollamos alianzas con instituciones y organizaciones públicas y privadas, tanto para fines académicos como sociales, tales como: de problemas comerciales reales, desarrollo de planes de negocios y diagnósticos operativos empresariales.

Figura 1: Modelo CIM de CENTRUM PUCP

Fuente: https://centrum.pucp.edu.pe/centrum/modelo-de-impacto/

Una manera concreta desde la cual una Escuela de Negocios puede desarrollar su responsabilidad social y promover sostenibilidad con acciones que están relacionadas a su cadena de valor; es la posibilidad de gestionar programas de formación en negocios para públicos vulnerables. De esta manera, una Escuela de Negocios debe aportar directamente desde lo que hace todos los días, formación en negocios.

2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y MICROEMPRESAS

Según la ISO 26000, la responsabilidad social es el compromiso voluntario y ético que personas y organizaciones hacen realidad mediante su comportamiento diario; ello implica la responsabilidad de la empresa sobre los impactos que originan sus decisiones, actos, políticas y prácticas en su entorno y/o diversos públicos. Estas responsabilides siempre deben ir más allá del cumplimiento de las leyes y normativas vigentes en cada país. De esta manera, cada organización, independientemente de su

origen público, privado o del tercer sector y sin importar el tamaño de la misma: pequeña, mediana o grande; puede asumir su responsabilidad social y ambiental, remediando sus impactos negativos y preocupándose en generar impactos positivos que creen valor compartido para la propia organización pero también para todos los grupos de interés con quienes la empresa se relaciona en sus procesos diarios como se describe en la Cadena de Valor de Porter.

La responsabilidad social significa que las empresas deben enfocarse en un comportamiento ético y sostenible como punto de partida. La ética de los directivos y su toma de decisiones ética sobre los procesos de la empresa permite a los microempresarios gestionar negocios sostenibles (Peñaflor-Guerra et al., 2020). Los líderes marcan la trayectoria en materia de gestión de responsabilidad social y sostenibilidad (Sanagustín-Fons, 2020). Asimismo, la responsabilidad social en las empresas y organizaciones se logra desarrollar mediante la creación de n modelo propio de gestión. Por ello se dice que cada organización debe auto analizarse, conocer a sus grupos de interés, analizar los impactos en sus diversos públicos y de esta manera encontrar su camino propio para crear un valor compartido (Ramírez, 2017).

Por su parte, el Desarrollo Sostenible, desde hace 20 años, acuñado por la ONU (Barrantes and Santos, 2019) en el documento Our Common Future o el Informe denominado de Un Futuro Común destaca la importancia y la responsabilidad que tienen las organizaciones en el mundo de garantizar un comportamiento ético y responsable en sus operaciones diarias que permita garantizar la calidad de vida de las actuales generaciones y también la sobrevivencia de las futuras generaciones (Brundtland et al., 1987). La sostenibilidad implica una mirada no solo en el presente respecto al accionar de las empresas y organizaciones sino también en enfocarse en el impacto que pueden producir las operaciones y acciones de la empresa en las generaciones futuras. La sostenibilidad no sólo es pensar en tus grupos de interés cercanos sino pensar en las personas que aún no han nacido.

En esta misma línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que fueron presentados en el 2015 por Naciones Unidas, cobran gran significado pues son la hoja de ruta para un mundo mejor entre los años 2016 y 2030. La denominada Agenda 2030 de las Naciones Unidas (United Nations, 2015) se ha convertido en una brújula global, que hace un llamado para que las empresas y organizaciones a nivel mundial puedan comprometerse con algunos de los ODS según los temas el tipo de actividad o negocio que tiene cada empresa, buscando estar alineado a las operaciones de la empresa. Los 17 objetivos representan un conjunto de oportunidades para que las organizaciones a nivel mundial puedan también proponer políticas y prácticas para una mejor convivencia a nivel mundial, donde cada organización pueda medir sus impactos y pueda reportar con metas cumplidas en cada ODS.

Otro concepto que está relacionado con la gestión empresarial ética y responsable es el nuevo concepto de Conducta empresarial responsable (CER) que implica una evolución en el concepto de Responsabilidad social, y cuya gran diferencia es el alto grado de exigencia en la debida diligencia y el cumplimiento de los derechos humanos. La Conducta Empresarial Responsable implica que toda acción realizada por las organizaciones y empresas deben de cumplir responsablemente las leyes aplicables y

estándares reconocidos internacionalmente (OECD, 2014), basados en la OECD Guidelines for Multinational Enterprises del 2011 y la UN Human Rights´Guiding Principles, lo cual abarca el cuidado ambiental, las relaciones laborales y la financial accountability (OECD, 2014, 2020). Todo ello implica que las empresas y negocios, por más pequeños que sean, tienen que realizar sus acciones y operaciones diarios sin impactar negativamente a su entorno cercano y por el contrario deben promover acciones que permitan generar valor compartido positivo para la empresa y para cada uno de los grupos de interés con quienes se relaciona la empresa todos los días. La Conducta Empresarial Responsable debe ponerse de manifiesto en la Cadena de Valor, creando sistemas y ecosistemas que actúen bajo el concepto CER. Dentro esta cadena se encuentra la de suministro, que considera cinco factores relacionados con la sostenibilidad: empresa focal, partes interesadas posteriores, partes interesadas de la sociedad, partes interesadas del mercado y partes interesadas ascendentes (Ferro et al., 2017).

Las microempresas en el Perú y en cualquier país en vías de desarrollo pueden aspirar a ser socialmente responsables teniendo como base dos pilares. El primero es tener líderes éticos y responsables que decidan hacer negocios de una manera responsable y ética. Y el segundo pilar es la necesidad de capacitarse e informarse sobre la importancia y necesidad de apostar por una gestión responsable, ética, solidaria, que cumpla no solamente las leyes y normas legales sino que también que propongan acciones que van más allá de las exigencias legales. Es decir, que realice acciones voluntarias que generan resultados positivos para la empresa y para sus grupos de interés. Si los microempresarios y emprendedores tuvieran mayor información y conocimientos en estos temas podrían tener mejores oportunidades para gestionar sus negocios con prácticas más sostenibles y responsables en relación con sus diversos grupos de interés y generando valor compartido.

En resumen, las microempresas pueden ser socialmente responsables si existe un interés de parte de sus líderes y dueños. Y esto realmente es posible cuando el microempresario descubre que logra un beneficio compartido que le genera mejores relaciones con su entorno, es decir con sus colaboradores o empleados, con sus clientes, con sus proveedores, con su comunidad y en general con sus grupos de interés.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN “MEJORANDO MI BODEGA”

Una manera concreta desde la cual la Escuela de Negocios CENTRUM PUCP hizo posible la gestión de su responsabilidad social es mediante la gestión de programas que generen valor compartido desde su cadena de valor. De esta manera surge el programa Mejorando mi bodega” el cual nació en el contexto de pandemia, en marzo del 2020 con el objetivo de aportar a la reactivación y mejora de microempresas conocidas como bodegas.

El programa de formación en negocios “Mejorando mi bodega” nació como un programa de responsabilidad social de tipo propio que tiene como origen la alianza propiciada entre dos organizaciones (ODS 17): CENTRUM PUCP, la Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú y la empresa de bebidas no

alcohólicas Industria San Miguel (ISM). Ambas organizaciones, la primera sin fines de lucro y la segunda con fines de lucro, se unieron con un objetivo común de capacitar con calidad a microempresarios y emprendedores en temas de negocios con el objetivo de mejorar sus negocios (ODS 4) y así puedan generar un crecimiento en sus negocios y en su calidad de vida (ODS 8) y con ello propiciar la mejora en la lucha contra la desigualdades (ODS 10).

Este programa tiene como origen el modelo de sostenibilidad que cada una de estas organizaciones. Modelos que son coherentes con la misión, visión y al propósito en la cual viven ambas instituciones. En el caso de CENTRUM PUCP, el modelo se denomina Centrum PUCP impacto social (CIM) y fue construido como un modelo de gestión de responsabilidad social y sostenibilidad de una Escuela de Negocios cuyo propósito es "Educamos en negocios para un mundo mejor", y lo manifiesta concretamente en su compromiso de formar líderes éticos y responsables que toman decisiones todos los días en las empresas en las cuales trabajan y cuyos resultados impactan a personas y el medio ambiente; pero también su rol como Escuela de Negocios se extiende más allá contribuyendo directamente con la mejora de los negocios más pequeños del país, los que más necesitan capacitación en tiempos de pandemia como son los bodegueros. Por su parte, la empresa ISM tiene como clientes a cientos y miles de bodegueros de todo el país, microempresarios que antes y durante de la pandemia necesitan capacitarse en temas vinculados a sus negocios y conseguir de estos puedan ser más rentables económicamente pero también más sostenibles y solidarias con las personas y con el planeta.

De esta manera, el programa Mejorando mi bodega se ha presentado como una oportunidad que de manera virtual y completamente gratuita ha permitido a miles de microempresarios de todo el país puedan capacitarse en negocios mediante el uso de nuevas herramientas digitales y con una enseñanza ágil, efectiva y práctica en temas referidos a finanzas, contabilidad, marketing, formalización, sostenibilidad, entre otros; desde un enfoque ético, responsable y sostenible y promoviendo el valor compartido que la empresa puede propiciar en relación a sus grupos de interés y dentro de su cadena de valor.

El programa durante el 2020 tuvo 2 fases. La Fase 1 consistió en la realización de 12 webinars transmitidos vía Zoom y Facebook Live y dictados por docentes voluntarios de CENTRUM PUCP y otros invitados voluntarios. Estos webinars alcanzaron a más de 100,000 reproducciones sincrónicas y asincrónicas entre los meses de mayo a junio 2020. La Fase 2 consistió en un programa de formación de nueve módulos, a través de Google Classroom y drive con sesiones asíncronas, acompañados por asistentes, dictado también por docentes voluntarios de CENTRUM PUCP, alcanzando a 1,312 microempresarios, entre los meses de agosto a diciembre 2020.

En el año 2021 y en la segunda edición del programa de manera virtual el programa ha sumado a un tercer socio estratégico que es la empresa Mi Banco, la cual es una financiera de microempresas en el Perú. Con este nuevo socio se han incorporado nuevos contenidos a la fase de webinars y la fase de programa de formación que ofrece certificación a los participantes que concluyan de la mejor manera su formación en línea.

Para mayor detalle del programa se puede ir a la web: www.mejorandomibodega.com

3.1. Modelo de sostenibilidad de Industrias San Miguel

Para entender la lógica del programa Mejorando mi bodega, resulta preciso conocer a cerca de la empresa Industrias San Miguel (ISM), a cual nació en 1988 como un sueño del matrimonio formado por Jorge Añaños y Tania Alcázar, en la ciudad de Ayacucho en una de las regiones más pobres y terriblemente impactadas por el terrorismo que, por esos años, azotaba a todo el Perú. La empresa empezó con 20 colaboradores en una pequeña planta artesanal y en la actualidad la empresa cuenta con más de 5 mil colaboradores y cuatro plantas en Perú, Brasil y República Dominicana. La empresa cuenta con 18 marcas presentes en Perú, Chile, República Dominicana, Brasil, Haití y Estados Unidos.

La empresa ISM en sus 33 años de experiencia, cree y persevera en trascender en la historia, ofreciendo bebidas de calidad a precios competitivos y respetando el medio ambiente. La empresa ha logrado posicionarse como una de las empresas más importantes en el mercado de bebidas a nivel latinoamericano. La empresa siempre ha deseado continuar con el compromiso de ser una industria justa y responsable a nivel económico, social y ambiental, tal como fue creada.

El modelo de sostenibilidad de la empresa Industrias San Miguel presentado públicamente el 2019 se denomina "Pasión para trascender". Los valores organizacionales son intrínsecos a la estrategia de sostenibilidad y guían cada acción que la empresa ejecuta a diario. De esta forma, la empresa trabaja con prudencia y responsabilidad para que el crecimiento de Industrias San Miguel vaya de la mano con el desarrollo de las comunidades locales, gobierno, organizaciones civiles, consumidores, proveedores, clientes y colaboradores con el fin de crear valor compartido para todos.

Industrias San Miguel ha enfocado su modelo de gestión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se gestaron en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012. El propósito fue crear un conjunto de objetivos mundiales relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos con que se enfrenta nuestro mundo, para con ello contribuir con el desarrollo de sus grupos de interés a partir de tres líneas de acción: Pasión para crecer, Pasión para cuidar y Pasión para transformar.

El modelo sostenible de ISM contribuye directamente con diez Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los objetivos están aliados a los valores de la empresa. De esta manera encontramos: Excelencia (ODS 3, ODS 5), innovación y versatilidad (ODS 12 y ODS 6), Integridad (ODS 7 y ODS 13), Liderazgo y cercanía (ODS 8 y ODS 9), Austeridad y pertenencia (ODS 16 y ODS 4), como se puede apreciar en el gráfico 2 que explica el modelo sostenible de ISM.

Para la empresa ISM es prioritario crear y mantener relaciones a largo plazo con los individuos, colectivos, organizaciones y grupos de interés que puedan incidir en el desarrollo de la empresa. Para ello la empresa ha definido diferentes canales y medios de comunicación para fomentar el diálogo abierto, y promover la confianza y

transparencia entre las partes, con el fin de entender sus expectativas e inquietudes y atenderlas de manera proactiva.

Figura 2: Modelo CIM de CENTRUM PUCP

Fuente:https://www.group-ism.com/wp-content/uploads/2021/02/ISM-Reporte-de-Sostenibilidad-2019.pdf

3.2. Modelo de Sostenibilidad de la empresa Mi Banco

El nuevo socio de la alianza que hace posible el programa Mejorando mi bodega, es la empresa Mi Banco. La historia de esta institución se inicia en 1998, se fundó la Edpyme Edyficar con la participación de CARE Perú como accionista mayoritario, una organización internacional de desarrollo sin fines de lucro. Edyficar inicia operaciones en Lima, Arequipa y La Libertad sobre la base y experiencia del programa de apoyo crediticio de CARE Perú dirigido a segmentos de pobladores de menores recursos. En el año 2005, Edyficar participa en la primera operación a nivel mundial de

titularización de cartera para microfinanzas (BlueOrchard) y en el 2007, consiguió ser la primera empresa microfinanciera no bancaria en acceder con gran éxito en el Mercado de Capitales. En el 2009, Edyficar pasó a ser parte del Grupo CREDICORP al convertirse en subsidiaria del Banco de Crédito del Perú.

Mibanco inició operaciones en Lima en 1998, sobre la base de la experiencia de Acción Comunitaria del Perú (ACP), una asociación civil sin fines de lucro con 43 años operando en el sector de la micro y pequeña empresa. En el año 2006, el BID reconoce a Mibanco con el Premio a la Excelencia en Microfinanzas y en el 2008 gana el Effie de Plata por la campaña "Créditos Aprobados". Además de estos reconocimientos, Mibanco ganó una calificación Global de Desempeño Social otorgado por Planet Rating 4+ y en el 2011 obtuvo el grado de inversión BBB con perspectiva estable otorgado por Standard & Poor's.

A principios del 2014, Mibanco fue adquirido por Edyficar y es en ese momento que se produjo el gran proceso de fusión entre Financiera Edyficar y Mibanco para brindar lo bueno de estar juntos.

Para conocer más de la empresa podemos su *propósito*: Transformamos la vida de las personas, comprometidos con su inclusión financiera y progreso, aportando juntos al crecimiento del país.
De la misma manera, su aspiración: Ser el socio más querido de clientes, colaboradores y comunidades, para acompañar su progreso, por la confianza que inspira y el servicio extraordinario que entrega, siendo el principal promotor de evolución de las micro-finanzas de la región.

Así mismo sus distintivos culturales son: a) centrada en el cliente por vocación de servicio a las personas. b) Con la confianza como rasgo distintivo de nuestras relaciones. c) Asumiendo un compromiso como contraparte de la confianza *entregada.*

Los principios culturales de Mi Banco son:

Asesoramos y conocemos profundamente a las personas, por eso les damos la mejor asesoría.

Innomejoramos: Innovamos para mejorar, siendo proactivos, adaptables y simples.

Jugamos Limpio: Somos un ejemplo de integridad, siempre.

Cuidamos: Nos interesamos de corazón por las personas y, así, construimos confianza.

Cooperamos: Logramos resultados que perduran, colaborando unos con otros y asumiendo riesgos responsablemente.

3.3. Impacto del programa en los microempresarios y sus negocios: generando valor compartido

El programa Mejorando mi bodega ha logrado demostrar que existe una necesidad de capacitar y formar en negocios a cientos y miles de microempresarios- bodegueros del país; pero a su vez también se ha demostrado que existe un gran interés por parte de

los microempresarios de recibir capacitación par mejorar sus negocios, sobre todo en tiempos de pandemia.

Los microempresarios que han formado parte del programa son hombres y mujeres entre 30 y 60 años, en su mayoría con estudios concluidos de nivel secundario, pero en su minoría con estudios superiores universitarios concluidos. Todos ellos con grandes ganas de aprender nuevos conocimientos prácticos que puedan aplicar en sus negocios de manera inmediata.

El programa ha logrado, en la fase 1, con el dictado de 12 webinars que fueron transmitidos en vivo por Facebook Live y de manera asincrónica a más de 100 mil microempresarios. Asimismo, el programa en su fase 2 ha ofrecido una capacitación mediante la plataforma Classroom que durante seis meses, ha logrado capacitar a más de 1000 bodegueros, quienes han recibido conocimientos y habilidades personales necesarios para su crecimiento personal y también para ayudar a mejorar, mantener y reactivar sus microempresas.

El programa en sus dos primeras fases ha logrado el voluntariado de más de 15 docentes de CENTRUM PUCP que han donado en total más de 50 horas de dictado de clases por medios virtuales. Cabe señalar que los docentes han sabido adaptar los conocimientos en muchos casos difíciles de comprender, en contenidos lúdicos y de fácil comprensión. Para ello se han desarrollado vídeos, cuestionarios en línea y otros ejercicio desarrollados por intermedio de herramientas digitales en línea que han permitido que la enseñanza – aprendizaje se ofrezca de una manera óptima.

También es importante señalar que el programa ha conseguido más de 80 apariciones en diversos medios de comunicación de todo el país. Estas publicaciones han contribuido de manera directa a la difusión del programa y al reconocimiento de las dos marcas que promueven el programa. Se resalta que en todos los casos las apariciones en medios han sido gestionados mediante relaciones públicas y no se ha contado con un presupuesto para anuncios en medios impresos o pautas en medios radiales, televisivos o sitios web.

El programa ha generado un impacto positivo que los microempresarios quienes mediante una encuesta de satisfacción al final del programa señalan han ganado nuevos conocimientos para gestionar sus negocios de manera ética y responsable. Pero también reconocen el valor de las dos marcas socias, CENTRUM PUCP y ISM, como dos marcas líderes; y en este año 2021 son tres las empresas socias.

3.4. Características de la estrategia del programa “Mejorando mi bodega”

El modelo de gestión del programa de formación en negocios “Mejorado mi bodega” tiene un conjunto de características que lo hacen propio y por tanto posible de realizarse debido a que los socios han comprendido que el programa de manera equitativa ofreciendo aportes y recibiendo valor compartido. A continuación en detalle en la Tabla 1.

Tabla 1: características de la estrategia del programa "Mejorando mi bodega"

Características	Logros	ODS relacionada
Vinculación con el propósito de la organización	Alto compromiso de tres empresa socias que hacen posible el programa	ODS 16
Compromiso de los líderes de la organización	Alto compromiso y participación de los líderes de ambas organizaciones.	ODS 16
Capacidad de alianzas	Alianza sostenible con aportes compartidos por ambas organizaciones	ODS 17
Voluntariado corporativo	Docentes de Centrum Pucp y directivos de ISM para el dictado de los cursos han donado más de 50 horas.	ODS 4 y 10
Gestión de la comunicación para captar participantes	Comunicación eficaz mediante web propia, las redes sociales de ambas organizaciones, correo electrónico y WhatsApp.	ODS 16 y 17
Contenidos adaptados a las necesidades de los microempresarios	Se han creado y adaptado conocimientos para la 12 webinars (Fase 1) y 9 módulos (Fase 2)	ODS 4, 8 y 10
Uso de nuevas tecnologías para la enseñanza virtual	El programa ha utilizado el Facebook Live, el Classroom y otras.	ODS 4
Impacto mediático en medios tradicionales y medios virtuales	Más de 90 apariciones mediáticas en medios digitales y tradicionales con gran impacto en la marca de ambas instituciones.	ODS 16 y 17
Alcance de empresarios capacitados	Se ha logrado capacitar gratuitamente y virtual a más de 100 mil bodegueros de todo el país.	ODS 4 y 10
Reconocimiento internacional	El programa ha ganado medalla de plata en categoría alianzas y medalla de	ODS 16 y 17

	bronce en categoría mejor programa de responsabilidad social- Premios AMBA- BGA.	

Tabla 1: características de la estrategia del programa "Mejorando mi bodega" Fuente: elaboración propia.

Resulta importante señalar que este programa en el 2021 ha recibido dos premios de las acreditadoras AMBA y GBA que le han dado el premio de plata en mejor alianza y el premio de bronce a mejor proyecto de responsabilidad social que es promovida desde una Escuela de Negocios.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El programa "Mejorando mi bodega" ha demostrado que es posible que tres instituciones se unan y logren un programa con un objetivo en común que genera beneficio compartido a todas las partes interesadas y alineadas a los ODS y en particular, respondiendo a cada empresa en su modelo de sostenibilidad como es el caso de CENTRUM PUCP, ISM y Mi Banco.

El programa también ha evidenciado la necesidad e importancia de partir de un modelo de sostenibilidad. Las tres instituciones han respondido favorablemente a esta hoja de ruta de gestión para la Responsabilidad social y sostenibilidad. Queda claro que una Escuela de Negocios puede unirse a empresas interesadas en aportar valor en un mismo tema de interés y contribuir directamente al desarrollo sostenible de un país emergente con grandes necesidades en el ámbito educativo; poniendo en marcha un programa de educación de calidad a través de medios digitales como redes sociales, herramientas virtuales, aplicaciones móviles y metodologías ágiles.

La gestión de la responsabilidad social y sostenibilidad universitaria en Escuelas de Negocios como CENTRUM PUCP son una importante manifestación de su propósito como institución, basada en un enfoque de triple balance: social, medio ambiental y de gobierno corporativo; alineada a los cuatro pilares del modelo Úrsula: formación académica, investigación, gestión interna y compromiso social.

El impacto del programa "Mejorando mi bodega" aporta a la reactivación económica; genera impactos significativos en los ODS 4, 8, 10, 16 y 17; refuerza alianzas; genera valor compartido para los microempresarios y emprendedores, las empresas socias y la propia Escuela de Negocios; propicia ecosistemas innovadores para el desarrollo de capacidades de emprendedores; fomenta la innovación, la productividad y competitividad en el ecosistema; a través del éxito alcanzado demuestra que puede ser replicable de formas similares con la empresa privada, el sector público o el tercer sector.

El programa "Mejorando Mi Bodega" permite comprobar cómo con recursos limitados es posible brindar educación de calidad a un número significativo de personas, con pocos hábitos de estudios, a través de redes sociales, telecomunicaciones,

sistemas automatizados que han sido importantes para cumplir con los objetivos. Asimismo, contribuye al crecimiento personal del microempresario o emprendedor, de su empresa y de la sociedad en tiempos de crisis. Lo más interesante de este modelo es que permite pasar de la teoría a la práctica los temas relacionados a la Responsabilidad Social y la sostenibilidad.

Este programa es una muestra que permite evidenciar que es posible lograr impacto positivo en un tema de interés colectivo. Por tanto, se recomienda replicar este modelo adaptándolo a las necesidades locales y de acuerdo al contexto social, económico y político en el cual se ubica cada empresa. Se recomienda replicar el modelo en otras instituciones educativas, así como considerar mayores alianzas privadas, públicas y con el tercer sector.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós, J.E., Poblete, C. and Mandakovic, V. (2019). R&D transfer, policy, and innovative ambitious entrepreneurship: evidence from Latin American countries, *Journal of Technology*
Transfer, 44(5), 1396-1415.
Brundtland, G., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., Chidzero, B., Fadika, L., Hauff, V., Lang, I., Ma, S., Botero, M. & Singh, N. (1987). What is sustainable development, Our Common Future, *Oxford University Press, Oxford*, 8-9.
Ferro, C., Padin, C., Svensson, G., Sosa Varela, J. C., Wagner, B. and Høgevold, N. M. (2017).
Validating a framework of stakeholders in connection to business sustainability efforts in supply
chains, *The Journal of Business & Industrial Marketing*, 32, 124-137.
(http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.1108/JBIM-12-2015-0253).
Gestión (2020). ¿Por qué crece la informalidad laboral de Perú?, *Gestión*.
(https://gestion.pe/economia/trabajo-informal-economia-peruana-por-que-crece-la-informalidad-laboral-de-peru-noticia/).
Ministerio de la Producción (2020). Estadística MIPYM.
(http://ogeiee.produce.gob.pe/index.php/shortcode/estadistica-oee/estadisticas mipyme).
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). Responsible Business Conduct and the OECD Guidelines for Multinational Enterprises Conference Background Note, *Myanmar*. **(https://www.oecd.org/daf/inv/mne/2014-Myanmar-Responsible-Investment-Conference-Background-Note.pdf)**.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). "Policy Framework for Investment".
(https://www.oecd.org/investment/toolkit/policyareas/responsiblebusinessconduct/).
Peñaflor-Guerra, R., Sanagustín-Fons, M.V. & Ramírez-Lozano, J. (2020). Business Ethics Crisis and Social Sustainability. The Case of the Product "Pura Vida" in Peru, *Sustainability*, 12(8), 3348. **(https://doi.org/10.3390/su12083348)**.

Peña-Vinces, J.C., Acedo, F. J. & Roldán, J.L. (2014). Model of the international competitiveness of SMNEs for latin american developing countries, *European Business Review*, 26(6), 552-567. **(http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.1108/EBR-03-2013-0039)**.
Peres, W. & Stumpo, G. (2002). Las pequeñas y medianas empresas industriales en América
Latina y el Carib", Cepal, *Siglo Veintiuno Editores*.
Perú 21 (2019, 28 May). Más de 7.3 millones de empresas en el país son informales, según la
CCL, *Perú 21*. **(https://peru21.pe/economia/7-3-millones-empresas-pais-son-informales-ccl-nndc-480925-noticia/)**.
Programa Mejorando mi bodega. (2020). Programa de Formación para Micro-empresarios y
Emprendedores. **(https://www.mejorandomibodega.com)**.
Ramírez, J. (2017). Una voz que cambia vidas: Campañas de responsabilidad social en la radio: El caso de RPP Noticias, *Fondo Editorial de la Universidad de Lima*.
Reporte de sostenibilidad. (2020). Empresa Industrias San Miguel.
(https://www.group-ism.com/wp-content/uploads/2021/02/ISM-Reporte-de Sostenibilidad-2019.pdf).
Sanagustín-Fons, M.V, Ramírez-Lozano, J. & Peñaflor-Guerra, R. (2020). Femine and religious
leadership. A long term Company model, *Revista Caurensia*, 15, 771-803.
(https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591220).
United Nations (2015), The UN Sustainable Development Goals, *United Nations Magazine*.
(https://www. un.org/sustainabledevelopment/summit/).

2.2 GESTIÓN SOCIAL Y PÚBLICA

ANÁLISIS DEL TRABAJO DECENTE EN FERRETERÍAS

Martha Beatriz Santa Ana Escobar
Óscar Bernardo Reyes Real
Aurelio Deniz Guízar
Universidad de Colima, México

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto de la investigación que se ha venido trabajando desde el año 2019 en varios sectores económicos, con la finalidad de identificar las percepciones que tienen los trabajadores en las organizaciones respecto de las dimensiones del trabajo decente.

El concepto de trabajo decente fue acuñado por Juan Somavía en el año 1999, en el marco de la 87ª. Conferencia Internacional del Trabajo, y es a partir de esa fecha que se ha tratado de relacionar el desarrollo económico con los derechos laborales, donde afirmó que el mandato de la Organización Internacional del Trabajo es promover la justicia social a través del mejoramiento del trabajo que implica: defender los derechos de los trabajadores, ayudar a crear empresas y puestos de trabajo decentes, hacer que los lugares de trabajo sean seguros, extender la protección social, y consolidar alianzas entre sindicatos, empleadores y gobierno (Somavía, 1999).

Para el caso específico de esta investigación, el objeto de estudio son las microempresas ferreteras de las localidades de El Colomo, Salagua y Miramar, ubicadas en el municipio de Manzanillo, Colima, México; mientras que los sujetos de investigación son los trabajadores de dichas empresas. El objetivo general es identificar la percepción hacia el trabajo decente que tienen los trabajadores de las microempresas ferreteras, a partir de categorizar los niveles de percepción en tres categorías: alta, media y baja; y con base en los cuatro objetivos del trabajo decente.

De acuerdo con la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (cit. en OIT, 2008, p. 6), el Trabajo decente debe contemplar "cuatro objetivos estratégicos de igual importancia relativos a la promoción del empleo, la protección social, el diálogo social y el tripartismo, y los principios y derechos fundamentales en el trabajo" además deben considerarse la igualdad de género y la no discriminación de manera transversal. Por otra parte se señala la necesidad de dos tipos de información para describir y medir el trabajo decente a nivel de cada país, los cuales son la información estadística, y la información sobre los derechos de trabajo dentro del marco jurídico establecido en cada país (OIT, 2008).

Aunado a ello, el objetivo 8 de la Agenda 2030 se refiere al Trabajo Decente y Crecimiento Económico, el cual contempla 10 metas, entre ellas establece que para el año 2030 se pretende "lograr el pleno empleo y garantizar un trabajo decente para todos los hombres y mujeres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, y la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor", además propone proteger los

derechos laborales y un entorno de trabajo seguro para todos los trabajadores (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, p.11). Mientras que la Agenda 2030 para México considera también prioritario el Trabajo decente y establece 8 metas en función de las necesidades nacionales.

Por lo anterior, surge la necesidad de que todas las empresas otorguen condiciones y derechos laborales que vayan en sintonía con las metas propuestas en la Agenda 2030, ya que será la única forma de garantizar mejores niveles de calidad de vida para las personas e impactar en la dimensión social de la sostenibilidad.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Gálvez, Gutiérrez y Picazzo (2011, p. 76) realizaron un trabajo en el cual presentan "el trabajo decente como una alternativa para revalorizar el trabajo a través del fortalecimiento de los derechos sociales de los trabajadores, poniendo como antecedente que esta propuesta se encuentra en concordancia con la teoría del desarrollo humano", agregan que el concepto de trabajo decente está en construcción, y es de carácter ético y de justicia social (p. 80). Además realizaron una revisión de diferentes propuestas para la medición del trabajo decente, las cuales sirvieron como base para establecer la propia, con base en los indicadores del estado de Nuevo León en el año 2007. Dichos indicadores fueron: tasa de empleo durable, tasa de población remunerada con salario suficiente (más de 3 salarios mínimos), tasa de población ocupada con prestaciones o ingresos mayores a 5 salarios mínimos y tasa de población ocupada con acceso a instituciones de salud.

Por otra parte, Ghai (2003) habla acerca de la importancia de los indicadores para la medición del trabajo decente, menciona que surgen problemas con indicadores compuestos, tales como el índice de desarrollo humano que mide tres aspectos: ingresos, salud y educación, o el Producto interno bruto, que es también un índice compuesto por varios elementos. Al respecto, propone un índice de los resultados alcanzados en veintidós países de la organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en dónde clasifica a los países del lugar 1 al 22, considerando la igualdad entre los sexos, los países dónde se ocupan los mejores puestos directivos, la protección social, y el diálogo social, y con base en estos cuatro índices se obtiene la clasificación general de trabajo decente.

Ferraro, et. al. (2018) hicieron una revisión de diversos instrumentos que se han desarrollado para la medición del trabajo decente, como los indicadores de Laeken que son indicadores europeos sobre empleo, pobreza y exclusión social; los de la Fundación Hans Böckler para elaborar índices sobre la precariedad del trabajo, la encuesta europea sobre las condiciones de trabajo, entre otros más. Dicha revisión sirvió como referencia para construir un cuestionario de medición del trabajo decente basado en el concepto del trabajo decente, mismo que considera las percepciones de los trabajadores, pues consideran que no existen instrumentos para medirlo de forma individual. Dicho cuestionario está basado en el Programa de Trabajo Decente propuesto por la OIT y que considera 11 elementos fundamentales, los cuales son:

1) oportunidades de empleo
2) ingresos adecuados y trabajo productivo

3) tiempo de trabajo decente
4) conciliación del trabajo con la vida familiar y personal
5) trabajo que debería abolirse
6) estabilidad y seguridad en el trabajo
7) igualdad de oportunidades y de trato en el empleo
8) entorno de trabajo seguro
9) seguridad social
10) diálogo social
11) contexto económico y social del trabajo decente

Para la construcción de su cuestionario realizaron un análisis factorial exploratorio de dos muestras que les permitieron determinar siete factores relacionados al concepto de trabajo decente, los cuales son: 1) principios y valores fundamentales en el trabajo, 2) tiempo de trabajo y carga de trabajo adecuados, 3) trabajo gratificante y productivo, 4) remuneración significativa para el ejercicio de la ciudadanía, 5) protección social, 6) oportunidades y 7) salud y seguridad.

El referente teórico más importante de este trabajo es el análisis que realizaron Santa Ana, Deniz, Chaisatit y Moreno (2019) acerca de la percepción que los profesores universitarios tienen sobre el trabajo decente en la Universidad de Colima, en el cual elaboraron un cuestionario de 40 ítems, divididos en las cuatro dimensiones del trabajo decente, que es el que se retoma en este trabajo; afirman además que "el trabajo decente constituye uno de los mayores retos civilizatorios relacionados con la justicia y los derechos humanos" y agregan que "debe ponerse en práctica en todas las organizaciones y debe regresarse al trabajador los derechos laborales que por tanto tiempo se le han negado, al considerársele como una pieza más en los procesos productivos" (Santa Ana, et al. 2019, p.163).

3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

La presente investigación es básica, social, descriptiva, no experimental, transversal y cuantitativa.

La técnica aplicada fue la encuesta, para ello se empleó el cuestionario propuesto por Santa Ana, et al. (2019) el cual incluye 40 ítems divididos en las cuatro dimensiones del trabajo decente, cada una con 10 ítems; todos ellos incluyen una escala Likert que va de 1 a 7, donde 1 es nunca y 7 es siempre. El cual fue analizado para determinar su confiabilidad a través del alfa de Cronbach, obteniendo un promedio de las cuatro dimensiones de 0.909, lo que evidencia que tiene una excelente confiabilidad.

La aplicación del cuestionario se realizó a la población de 30 empleados de las microempresas ferreteras de las localidades de El Colomo, Salagua y Miramar pertenecientes al municipio de Manzanillo, Colima, México. Se identificaron un total de 11 ferreterías, las cuales cuentan con un promedio de 3 colaboradores.

El análisis se realizó a través de la estadística descriptiva, para lo cual se obtuvo la media, moda y desviación estándar, de cada una de las variables agrupadas en las

cuatro dimensiones del trabajo decente: empleo, protección social, derechos laborales y diálogo social. Se ordenaron las variables dentro de cada dimensión en función de su media, con la finalidad de establecer tres categorías de la percepción hacia el trabajo decente: alta, media y baja, como se observa en la tabla 1. Para este análisis se utilizó el software SPSS, versión 25, así como el programa Excel para realizar las tablas.

Tabla 1. Categorización del trabajo decente

Categoría	Media
Percepción alta	6 < 7
Percepción media	4 < 6
Percepción baja	0 < 4

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos bloques, en el primero se realiza la caracterización de las microempresas en relación con el perfil de sus colaboradores, mientras que en el segundo se describen las dimensiones del trabajo decente y sus variables.

4.1. Caracterización de las microempresas ferreteras

4.1.1. Edad

Predominan 3 rangos de edad con un porcentaje de 26.7%, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Edad de los colaboradores

Edad	%
Menos de 18	6.6
De 18 -25 años	26.7
De 26 a 33 años	26.7
De 34 a 41 años	13.3
De 42 en adelante	26.7

Fuente: Elaboración propia

4.1.2. Escolaridad

El porcentaje más alto de escolaridad corresponde a los colaboradores que han cursado la preparatoria, el cual es de 43.3%, mientras que el nivel de licenciatura es el más bajo, con 6.7%. La tabla 3 presenta la información de esta variable.

Tabla 3. Escolaridad de los colaboradores

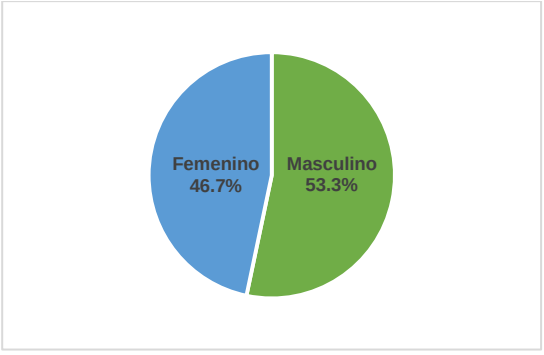
Escolaridad	%
Primaria	20
Secundaria	30
Preparatoria	43
Licenciatura	7
Primaria	20

Fuente: Elaboración propia

4.1.3. Género

Esta variable tiene una diferencia muy pequeña, ya que el 53.3% son colaboradores del sexo masculino y el 46.7% pertenecen al sexo femenino.

Figura 1. Género de los colaboradores



Fuente: Elaboración propia

4.1.4. Antigüedad

Los porcentajes más altos corresponden a los rangos de edad de 1 a 3 años con 33.3% y >3 a 6 años con 30%. Mientras que el porcentaje más bajo corresponde al rango de > 6 años. Esta información se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Antigüedad de los colaboradores

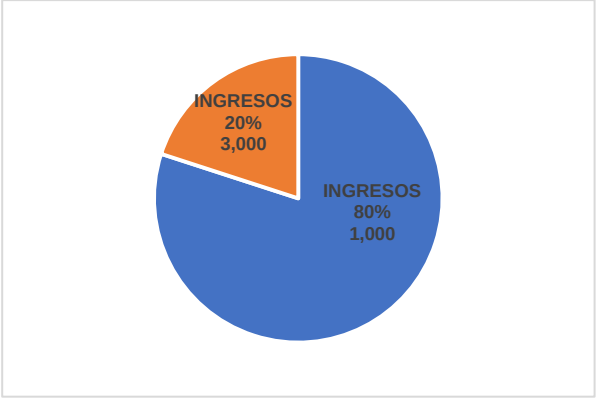
Antigüedad	%
< 1 año	23.3
1 – 3 años	33.3
> 3 – 6 años	30
> 6 años	13.4

Fuente: Elaboración propia

4.1.5. Ingreso semanal

En relación con esta variable, el 80% de los trabajadores perciben entre 1,000 y 3,000 pesos semanales, mientras que el 20% restante, reciben menos de 1000 pesos semanales.

Figura 2. Ingreso semanal de los colaboradores



Fuente: Elaboración propia

4.2. Dimensiones del trabajo decente

4.2.1. Empleo

De acuerdo con las categorías establecidas, en esta dimensión se presentan tres categorías de percepción alta, las cuales están ordenadas de la media más alta a la más baja: el número de horas laboradas corresponde a lo establecido en la normatividad laboral, con una media de 6.55; las capacidades físicas e intelectuales son suficientes para realizar el trabajo con 6.52, y las condiciones laborales van de acuerdo con la normatividad laboral con 6.38, la tabla 5 muestra esta información los primeros tres renglones, mientras que las siguientes seis variables tienen una categoría de percepción media, las cuales corresponden a: si el trabajo conlleva retos a superar cada día, si recibe retroalimentación de parte de su jefe para mejorar sus funciones, si considera que el salario es adecuado con el esfuerzo que realiza, si considera que sus capacidades son superiores a las que el trabajo demanda, si existe un plan de compensaciones de acuerdo con el desempeño, y si recibe capacitación para mejorar sus actividades. Y por último se encuentra una categoría de percepción baja, que corresponde a las posibilidades de ascenso, con una media de 3.55. Lo cual es entendible debido a que son microempresas que tienen estructuras organizacionales simples, donde los trabajadores realizan funciones operativas y quien dirige es el propietario, por lo tanto no existen niveles jerárquicos a los que se pueda ascender.

Tabla 5. Análisis de la dimensión empleo

Ítems	Media Estadístico	Mediana	Moda	Desv. Estándar
Horas	6.55	7.00	7.00	1.242
Capacidades	6.52	7.00	7.00	1.299
Condiciones	6.38	7.00	7.00	1.590
Retos	5.97	7.00	7.00	1.700
Retroalimentación	5.86	7.00	7.00	1.827
Salario	5.79	7.00	7.00	1.719
Capacidades superiores	5.21	6.00	7.00	2.144
Compensaciones	5.03	6.00	7.00	2.584
Capacitación	4.52	6.00	7.00	2.613
Ascenso	3.55	3.00	1.00	2.667

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Protección social

De las diez variables que contiene esta dimensión, tres se encuentran en una categoría de percepción alta, mientras que el resto tienen una categoría de percepción media. En esta dimensión no se presentaron categorías bajas. Las categorías altas ordenadas de mayor a menor media son: el patrón respeta las incapacidades médicas, con una media de 6.79; en caso de enfermedad cuenta con el apoyo del patrón, 6.41 y si en caso de siniestros como huracanes o sismos, se han sentido apoyados por el patrón con 6.14. Mientras que el resto contempla si su empleo les proporciona estabilidad económica y laboral, y las siguientes se refieren a si su salario es suficiente para cubrir sus gastos de vivienda, alimentación, educación, vestuario y asistencia médica. La última variable se refiere a si consideran que pudieran tener mayor seguridad laboral en otro empleo, con una media de 4.52. Esta información se presenta en la tabla 6. Este análisis permite deducir que los trabajadores se sienten cómodos con el apoyo que les proporciona el patrón y que el salario que perciben puede cubrir en su mayoría todas sus necesidades, sin embargo en la última variable, los trabajadores consideran que pueden tener mayor seguridad laboral en otro empleo.

Tabla 6. Análisis de la dimensión protección social

Ítems	Media Estadístico	Mediana	Moda	Desv. Estándar
Incapacidades	6.79	7	7	0.491
Apoyo	6.41	7	7	1.376
Siniestro	6.14	7	7	1.726
Estabilidad	5.93	7	7	1.557
Vivienda	5.76	7	7	1.806
Alimentación	5.72	7	7	1.791
Educación	5.66	7	7	1.951
Vestuario	5.59	6	7	1.803
Asistencia médica	5.48	6	7	2.473
Seguridad	4.52	6	7	2.613

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Derechos laborales

Esta dimensión revela que las diez variables tienen una media por arriba de 6.31, así como mediana y moda de 7, por lo que se encuentran en una categoría de

percepción alta. En orden de mayor a menor promedio significa que: sienten que su integridad personal es respetada en su empleo, se sienten valorados y respetados por su patrón, gozan de días de descanso semanal, se sienten respetados por sus compañeros, nunca se han sentido discriminados dentro de su empleo, no han sufrido acoso dentro de su empleo, sus derechos humanos son respetados, el empleo les permite disfrutar de tiempo de calidad con su familia, recibe sus prestaciones económicas en tiempo y forma y disfruta anualmente de las vacaciones a que tiene derecho. Por lo anterior se puede afirmar que los empleados de estas microempresas ferreterías tienen una percepción alta del trabajo decente. La tabla 7 exhibe estos datos.

Tabla 7. Análisis de la dimensión derechos laborales

Ítems	Media Estadístico	Mediana	Moda	Desv. Estándar
Integridad	6.86	7	7	0.351
Valorada	6.86	7	7	0.351
Descanso	6.79	7	7	1.114
Respetada	6.76	7	7	0.689
Discriminada	6.76	7	7	0.689
Víctima	6.72	7	7	1.162
Derechos humanos	6.72	7	7	1.162
Tiempo de calidad	6.48	7	7	1.455
Prestaciones	6.45	7	7	1.298
Vacaciones	6.31	7	7	1.561

Fuente: Elaboración propia

4.2.4. Diálogo social

En esta dimensión, seis de las variables se encuentran en una categoría de percepción alta, una tiene percepción media, y tres percepción baja. Las variables que tienen percepción alta se relacionan con: la existencia de una buena comunicación con su jefe, así como con los compañeros de trabajo, sus opiniones son tomadas en cuenta, existe una buena comunicación con los públicos externos de la empresa, existe un ambiente laboral agradable y existe libertad de expresión dentro de la empresa. Mientras que la variable que se ubica en una percepción media es la participación en eventos organizados por la empresa. Sin embargo, esta variable se relaciona con la organización de eventos sociales o culturales para integrar a los colaboradores, la cual tiene una percepción baja; por lo que se puede afirmar que no existe una participación de los colaboradores, debido a que la empresa no organiza esta clase de eventos. Lo

mismo ocurre con las últimas dos variables que se relacionan con la comunicación con la organización sindical y la pertenencia a la misma, dado que no pertenecen a ningún sindicato, la percepción en estas variables es baja. Lo anterior se observa en el tabla 8.

Tabla 8. Análisis de la dimensión diálogo social

Ítems	Media Estadístico	Mediana	Moda	Desv. Estándar
Comunicación	6.97	7	7	0.186
Compañeros	6.72	7	7	0.797
Opiniones	6.52	7	7	1.326
Actores externos	6.48	7	7	0.986
Ambiente	6.38	7	7	1.265
Expresión verbal	6.31	7	7	1.514
Participación	4.10	5	1	2.717
Eventos sociales	3.83	4	1	2.633
Comunicación	1.69	1	1	1.854
Sindical	1.31	1	1	1.137

5. CONCLUSIONES

Se logró el objetivo planteado al inicio del documento, ya que se pudieron identificar las categorías de percepción que tienen los trabajadores de las microempresas ferreteras respecto de las variables correspondientes en cada una de las dimensiones del trabajo decente.

El concepto del trabajo decente es relativamente nuevo, apenas hace 22 años fue acuñado por el entonces Director General de la Organización Internacional del Trabajo con la finalidad proteger los derechos laborales de los trabajadores; actualmente la Agenda 2030 vuelve a colocar el concepto como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, evidentemente falta mucho por hacer en el tema, tristemente a nivel nacional y global existen violaciones a los derechos laborales y humanos, explotación infantil, trabajos forzados, así como discriminación por género y raza, entre otros situaciones que atentan contra la dignidad y avergüenzan al ser humano.

Este trabajo se enfoca en los trabajadores de las microempresas ferreteras de tres comunidades de Manzanillo, Colima, México, a las cuales se les aplicó un cuestionario que contempla las cuatro dimensiones del trabajo decente: empleo, protección social, derechos laborales y diálogo social. Como parte de la metodología se establecieron tres categorías de percepción del trabajo decente: alta, media y baja; las cuales permitieron categorizar las variables de cada dimensión.

A continuación se presentan los principales resultados:

En la dimensión del *Empleo* se identificaron tres variables con percepción alta, seis con percepción media y solamente una con percepción baja, esta última corresponde a las posibilidades de ascender de puesto dentro de la empresa, es lógico entender que éstas son muy bajas, ya que en su mayoría las microempresas son administradas por el dueño y sólo contratan empleados para funciones operativas. Cabe destacar que en promedio las microempresas cuentan con 3 trabajadores.

En la dimensión *Protección Social* se identificaron tres variables con percepción alta y el resto con percepción media, en el caso de la última variable que es *si consideran que pudieran tener mayor seguridad en otro empleo*, esta puede estar relacionada con las oportunidades de ascenso de la dimensión anterior, ya que como no existen éstas dentro de la empresa, tienen que buscar mejores oportunidades en otras empresas, además se identificó que sólo el 13.4 % de los trabajadores tiene una antigüedad mayor a 6 años.

Mientras que en la dimensión de *Derechos laborales*, las diez variables se ubican en la categoría de percepción alta, lo que significa que las microempresas ferreteras respetan la normatividad laboral, la cual se constituye como uno de los referentes mencionados en la introducción, para el análisis del trabajo decente.

La última dimensión corresponde al *Diálogo social*, donde seis variables tienen percepción alta, una tiene percepción media y tres tienen una percepción baja. De éstas, la variable de eventos sociales indica que los trabajadores no participan en eventos sociales o culturales para integrar a los trabajadores, esto se debe a que son empresas micro, donde generalmente no se realizan estos eventos, dado que están integradas por muy pocos trabajadores. Mientras que las últimas dos variables se relacionan con la comunicación y pertenencia a organizaciones sindicales, dada la naturaleza de estos trabajos, los colaboradores no se encuentran afiliados a éstos.

De acuerdo con los resultados anteriores, se puede afirmar que los trabajadores de las microempresas ferreteras de las comunidades de El Colomo, Salagua y Miramar gozan de buenas condiciones y derechos laborales en sus lugares de trabajo, impactando favorablemente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 8 de la Agenda 2030.

Finalmente es muy importante puntualizar que el derecho de las personas a una vida digna debe estar por encima de cualquier objetivo empresarial, para lo cual se requiere que el gobierno cuente con mecanismos que protejan al trabajador y a sus familias, más allá de los intereses particulares de patrones y empresas. Los ODS están interrelacionados, si se logra fortalecer el Trabajo decente y crecimiento económico, se estaría impactando en objetivos como Fin de la pobreza y Hambre cero, que corresponden a los ODS 1 y 2 respectivamente. Por lo tanto, desarrollar investigación teniendo como fundamento los ODS permitirá alcanzar la sostenibilidad, y con ello asegurar un mejor futuro para todos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferraro, T., Pais, L., Rebelo Dos Santos, N, y Moreina, J.M. (2018). Cuestionario del trabajo decente: Elaboración y validación de dos muestras de trabajadores intelectuales. *Revista Internacional del Trabajo*, 137 (2), 265-290. **(http://doi.org/10.1111/ilrs.12089)**.

Gálvez, E., Gutiérrez, E. y Picazzo, E. (2011). El trabajo decente: nuevo paradigma para el fortalecimiento de los derechos sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 73 (1), 73 – 104. **(http:// www.redalyc.org/pdf/321/32118437003.pdf)**.

Ghai, D. (2003). Trabajo decente. Concepto e indicadores. *Revista Internacional del Trabajo*. 122 (2), 125-160. **(http://ilo.org/public/spanish/revue/download/pdf/ghai.pdf)**.

Organización Internacional del Trabajo (2008). *Medición del trabajo decente: documento de debate para la Reunión tripartita de expertos sobre la medición del trabajo decente*. Ginebra: OIT.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Buenos Aires: PNUD.

Santa Ana, M., Deniz, A., Chaisatit, N. y Moreno, H. (2019). Análisis comparativo de la percepción hacia el trabajo decente: Caso de estudio de los profesores universitarios. *Visum Mundi* (en línea), Vol. 3, No.2, 150-164.
(https://www.academiajournals.com/visum/#V3N2).

Somavía, Juan. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago: Organización Internacional de
Trabajo. **(https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09651/09651%281999-87%29.pdf)**.

DERECHO, EDUCACIÓN Y PANDEMIA EN PRISIONES DE MÉXICO

Maximiliano Hernández Cuevas

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

1. INTRODUCCIÓN

La victimización de las personas privadas de la libertad producida por la vida de encierro –y su inherente abuso de autoridad— patentiza de sobremanera, una vez más, ahora de un modo ligado a la emergencia sanitaria, la necesidad de disminuir el uso de la prisión en el derecho penal y llevar a una *práctica efectiva* el sistema alternativo de sanciones penales.

Así, el objetivo aquí es exponer cómo fue suspendida la educación universitaria ejercida por los estudiantes de la licenciatura en derecho en las prisiones de la Ciudad de México, para demostrar que la nocividad implicada no existiría si éstos cumplieran sus sentencias mediante sustitutivos de la pena privativa de libertad. Por ello, la hipótesis de trabajo es que la interrupción absoluta del derecho a la educación universitaria refleja la afectación generalizada de los derechos humanos de los detenidos, debida al modo de enfrentar la Pandemia de COVID-19 dentro de los reclusorios, y exhibe la urgencia de practicar efectivamente el sistema de penas alternativas, mismo que representa la posibilidad de garantizar derechos fundamentales que en la cárcel se trastocan flagrantemente, y más en este periodo de riesgo sanitario.

2. BREVE ANTECEDENTE SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN RECLUSIÓN

La educación superior en las prisiones de la Ciudad de México se realiza principalmente por intervención de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) desde abril de 2005, con una modalidad escolarizada que ha puesto al alcance de las personas privadas de la libertad tres licenciaturas: 1. Derecho, 2. Ciencia Política y Administración Urbana, y 3. Creación Literaria, todas a través del Programa universitario de Educación Superior en Centros de Reinserción Social (PESCER).

A la fecha, más de treinta estudiantes en reclusión han logrado titularse como licenciados en Derecho en un periodo de quince años; no obstante, si se consideran las dificultades de la vida carcelaria, sorteadas tanto por estudiantes, profesoras y profesores, y

personal universitario coadyuvante del proceso educativo, es un logro satisfactorio para la comunidad universitaria que hemos podido conformar dentro de las prisiones citadinas. Esto, porque no es cuestión meramente cuantitativa, sino de promoción y difusión paulatina de la actividad universitaria dentro de las cárceles, lo que –simbólica y de facto— constituye una manera de neutralizar los efectos altamente nocivos del cautiverio prolongado y plagado de vejaciones.

Realmente, las circunstancias enfrentadas por los estudiantes recluidos son tan adversas que la escuela representa un oasis en la agobiante existencia carcelaria sufrida día con día. Acuden a las aulas universitarias dentro de los centros escolares construidos en cada reclusorio para que la población penitenciaria tenga acceso a la educación básica, de bachillerato y superior; ahí se han destinado, en promedio, de uno a tres salones para la Universidad.

Al referir la asistencia a la Universidad como un respiro, aludo a que en ella los estudiantes dejan afuera el recelo propio de la dinámica intramuros y llegan a disfrutar la libertad de cátedra junto a sus compañeros (compañeras en el caso de las mujeres presas), profesoras y profesores, la cual constituye un foro de expresión y canalización de la angustia y/o tensión normalizada.

> *En un estudio realizado por Nottingham Trent University, (UK), las PPL [Personas Privadas de la Libertad] manifestaron haber aumentado su sensación de empoderamiento, de capacidad y autonomía tras cursar los programas universitarios (Grady and Hamilton, 2019). En otros programas los estudiantes manifestaron percibir una transformación individual que se propagaba a su vez en las redes sociales de la persona (familias, amigos), un sentimiento de pertenencia y participación en la comunidad, así como una nueva identidad al disponer del rol de estudiante universitario (Gray, Ward y Fogerty 2019). Otros estudios realizados reportan beneficios en la noción de ciudadanía, cultura, identidad, participación política, consecución de cambios y en la superación de estereotipos (Grady y Hamilton, 2019).*[1]

Estudiar en prisión para las y los reclusos implica, asimismo, poner a su favor el tiempo de vida que el encierro vuelve en su contra; es decir, sin actividades, dentro de la cárcel viven una muerte civil que enferma y sumerge en la furia, desesperanza, depresión, resentimiento y resignación, de lo que sólo es posible mantenerse a salvo con proyectos constructivos y, en eso, la educación es un resquicio muy valioso para quienes se filtran por él hacia la expectativa de libertad que da la formación profesional.

[1] (Ponce de león Romero et. al., 2021)

3. LA VIDA UNIVERSITARIA EN LAS PRISIONES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Según datos de proyección del PESCER correspondientes al periodo de 2005 a 2017, se matricularon 829 estudiantes en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: unos se mantuvieron en su papel de alumnos, otros terminaron una carrera y muchos más abandonaron sus estudios; de manera que en 2017 se reportaron 293 activos, también 16 titulados como licenciados en Derecho, y otros 52 con su certificado de terminación de estudios de la carrera de Derecho.[2]

Prácticamente el 98% de la matrícula del periodo referido se cubrió con estudiantes de Derecho, lo cual revela la necesidad que experimentan los penados de tomar en mano propia su defensa ante las múltiples deficiencias de los abogados, particulares o de oficio, que han llevado sus causas.

Por supuesto que no todos estos estudiantes logran su cometido, pues sólo una pequeña porción de ellos mantiene la constancia en sus estudios y los realiza exitosamente; de hecho, varios de los egresados de esta licenciatura se han vuelto buenos penalistas que ejercen su profesión ayudando gratuitamente a otros internos o con una remuneración que les sirve para sobrevivir en la prisión. Y claro que esta práctica profesional de defensores no la pueden efectuar sino en el mundo de la informalidad laboral, dado que está prohibido legalmente por el Código Penal Federal de México ejercer la profesión de abogado si se tiene la calidad de prisionero.[3]

Por su parte, también cuentan las y los estudiantes que han salido libres ya titulados, o bien que han finalizado su proceso en planteles externos de la Universidad, alcanzando su titulación tras la terminación de su tesis y la presentación del examen correspondiente. Ha sido muy gratificante para mí haberme encontrado, en distintas ocasiones, con algunos en las afueras de las prisiones cuando salía de clase y ellos ingresaban a éstas como abogados defensores, ya con su cédula profesional, a fin de entrevistarse con los internos a quienes representaban legalmente ante los tribunales.

Con relación a esto último, vale decir que los universitarios estudian para ejercer una profesión, y en el interior de la cárcel, fundamentalmente, la motivación es su autodefensa; sin embargo, como docente –además de ello— uno tiene la posibilidad de constatar su gusto por el estudio y la convivencia dentro de un ambiente universitario que progresivamente

[2] Universidad Autónoma de la Ciudad de México [UACM], (2017).

[3] Todo un tema de *derechos humanos de los reclusos* es la posibilidad de que ejerzan una profesión en el interior de la cárcel siendo ellos mismos sujetos de sanción penal. (cursivas mías). Artículo 46.- La pena de prisión produce la suspensión de los derechos políticos y los de tutela, curatela, ser apoderado, *defensor*, albacea, perito, depositario o interventor judicial, síndico o interventor en quiebras, árbitro, arbitrador o representante de ausentes. La suspensión comenzará desde que cause ejecutoria la sentencia respectiva y durará todo el tiempo de la condena (C. P. F., 2021) Casi la misma redacción del C.P.F. está en el artículo 58 del Código Penal del Distrito Federal vigente (ahora Ciudad de México).

disfrutan en la medida que avanzan; incluso, como asesores de otros compañeros y compañeras en el aprendizaje de la carrera o mediante la práctica de la defensoría en la misma prisión, conformando rudimentarios bufetes jurídicos.

Claro que en la vida intramuros esto es un reto a la autoridad y su poder, por eso, veladamente, y en no pocas ocasiones de manera abierta, las autoridades de distintos niveles manifiestan su animadversión por el trabajo universitario en la prisión; en general no lo declaran públicamente, pues por ley la educación es un derecho que los funcionarios no sólo están obligados a reconocer sino a garantizar. Pero en el terreno de lo implícito, esto es, lo no declarado, en más de una vez presentan enormes obstáculos a la actividad educativa superior, dado que el conocimiento es una defensa contra el abuso de poder.

Efectivamente, conforme los estudiantes progresan en sus estudios adquieren las herramientas teóricas para aminorar, o de plano detener, abusos de autoridad que a menudo sufren (traslados injustificados a otros reclusorios, cambios de estancia o castigos excesivos); ante ello, han logrado amparos a su favor para suspender o revertir tales actos de autoridad cuando llegan a demostrar su falta de sustento legal, y esto resulta una afrenta o "dolor de cabeza" para los funcionarios, en su mayoría acostumbrados al manejo de la arbitrariedad y extorsión hacia los detenidos. "El conocimiento libera" es un enunciado que muchos universitarios cautivos llegan a constatar en su experiencia de confinamiento, al punto que algunos han logrado reducir sus sentencias o salir anticipadamente gracias al reclamo y solicitud de revisión de sus causas o de las de otros internos.

Lo anterior puede generar dudas acerca de los efectos de la educación en internos que están ahí por haber incurrido en ilícitos graves: en lo riesgoso de su adquisición de conocimientos que los pongan de nuevo en libertad. Al respecto, algunos de esos mismos estudiantes opinan "que el que entra malo a la prisión sale malo, en tanto que aquél que entra bueno sale bueno"; sin embargo, nada más estático, alejado de lo que acontece, es pensar que el proceso educativo no consigue operar cambios, aun mínimos, en quienes lo viven; y no se trata de un proceso de "rehabilitación", "readaptación" o "reinserción", esto, porque *la cárcel, por sí misma con sus programas, no puede ni ha podido jamás* lograr tales cometidos; lejos de ello, deteriora la integridad física, psíquica y moral de quienes la sufren, de ahí que sea un gran embuste afirmar que su finalidad es reintegrar socialmente a los prisioneros, cuando sus acciones y efectos van en sentido opuesto.[4]

Así pues, conviene aclarar que la reinserción social no logra ser un fin de la pena de prisión válido, porque se promete legalmente lo que esta institución no llega a cumplir de facto. En cambio, *la reinserción social*, *si se dimensiona no como un fin sino como derecho*

[4] Sobre el tema se ha escrito muchísimo para demostrarlo, por eso aquí únicamente cito trabajos más recientes y cercanos a nuestro entorno, ver, por ejemplo, (Enríquez Rubio, 2018); (Hernández, 2011); (Enríquez Rubio y Hernández, 2015); (Hernández, 2012)

humano de los reclusos, entonces, la autoridad está obligada a proteger este derecho y hacerlo eficaz mediante la aplicación de los sustitutivos penales.[5]

En efecto, con las alternativas al encierro no se desvincula tajantemente de la sociedad al penado y, en cambio, gradualmente, éste puede acceder a los servicios y las actividades instrumentadas para que no padezca la separación social, sino que le facilitan su reintegración comunitaria desde un enfoque en que paga por el daño ocasionado, pero también se le brindan servicios que le dan paso a la práctica de derechos que no pierde con la sanción penal. Es decir, se evita la incongruencia de maltratar y aislar a un preso, declarando perseguir su reinserción a la sociedad, haciendo precisamente lo opuesto: desligarlo de la misma.

Quien delinque queda sujeto a una sanción, pero no a la pérdida de aquellos derechos fundamentales que le pertenecen y el Estado no debe cancelar punitivamente. *La educación es uno de ellos, y ejercerlo en la cárcel primordialmente lo protege de la violencia institucional*. Por ello, al mencionar algunos indicadores eficaces de un proceso de formación universitaria, me dirijo a poner el énfasis en los notables beneficios de una actividad edificante –como es la educación crítica, reflexiva e interactiva— para neutralizar, y aun revertir, los graves perjuicios causados por un cautiverio abusivo, y también por una vida azarosa y con muchos errores que lleva a la cárcel a aquéllos que incurren en ilícitos y son detenidos.

4. INFORMACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO PESCER

Con intención de enriquecer el contexto de lo que se está argumentando, conviene añadir información acerca del funcionamiento del programa universitario en que nos desempeñamos docentes y administrativos de la UACM.

La cobertura universitaria se da en siete cárceles de la Ciudad: 1. Reclusorio Preventivo Varonil Norte; 2. Reclusorio Preventivo Varonil Sur; 3. Reclusorio Preventivo Varonil Oriente; 4. Centro Femenil de Reinserción Social (CEFERESO de Santa Martha Acatitla, que cuenta con la mayor población estudiantil femenina); 5. Centro Femenil de Reinserción Social (CEFERESO Tepepan); 6. Centro Varonil de Reinserción Social (CEVARESO), esta

[5] Acerca de cómo la reinserción social como pena no resiste el test de proporcionalidad, véase: (Hernández, 2019). Por su parte, las alternativas a la pena de prisión están prescritas en el Código Penal Federal, la Ley Nacional de Ejecución Penal, en el Código Penal del Distrito Federal (ahora Ciudad de México), y en los códigos penales de las demás entidades federativas. Básicamente, son múltiples opciones que abarcan desde la suspensión de la pena y condena condicional, los beneficios de libertad anticipada, confinamiento, trabajo en favor de la víctima y de la comunidad, tratamiento en libertad, semilibertad (reclusión con permiso de salir, externación, en diversas modalidades: diurna, nocturna, fines de semana), suspensión de derechos, multa, libertad condicionada bajo modalidad de supervisión con o sin monitoreo electrónico, justicia terapéutica, justicia restaurativa (Ley Nacional de Ejecución Penal).

es una prisión que alberga internos jóvenes menores de 35 años en promedio, lo que no significa que en los demás reclusorios no haya personas de esas edades, sino que ahí conviven con otras mayores a ese límite; y 7. Penitenciaría de la Ciudad de México (también es varonil).[6]

Como vimos, en los centros escolares de tales institutos se destinan de una a tres aulas para la Universidad, incluido, en esto, espacios para computadoras y demás enseres, entre los cuales se cuenta con libros que a menudo no llegan a consultarse por los estudiantes, debido a que en ocasiones han sido robados algunos ejemplares.

Así que la consulta del material llega a estar condicionada por la manera en que los estudiantes logran convenir con la autoridad del PESCER su resguardo. Otro tanto ocurre con el equipo de cómputo, al cual tienen acceso según sus destrezas y aptitud colaborativa para utilizarlo: sucede que en algunos centros logran una organización eficiente que permite su empleo por todos; pero, en otros casos, los equipos son acaparados por los alumnos más avanzados, quienes van otorgando el acceso a los principiantes según lazos de amistad o si, discrecionalmente, lo consideran pertinente. En síntesis, como regularmente acontece en los grupos humanos, las relaciones de poder entre los estudiantes determinan el acceso a los recursos; no obstante, conforme ellos progresan, algunos aprenden a manejar y ejercer su autoridad con incipiente equilibrio, lo cual redunda en beneficio de su propio grupo y de los de menor nivel educativo. De no ocurrir esto, de muy poca eficacia sería el proceso educativo que ahí se desarrolla.

Al respecto, es obligado reconocer que como formadores estamos en deuda al no conseguir reducir suficientemente las relaciones expoliadoras que rigen el trato intracarcelario, pues los educandos siguen siendo más internos que universitarios, muy a nuestro pesar (con excepciones destacadas, que también existen y producen cierto orgullo a quienes tratamos de incidir en sus vidas).

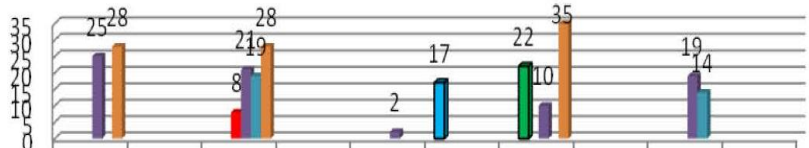
A pesar de ello, dicha realidad no puede dar fuerza a argumentos contrarios a la presencia –en tal entorno— de actividades educativas, y en particular de las universitarias, pues los educadores en prisión hacemos nuestro trabajo contra corriente, en un ambiente contaminado y nocivo a la interacción humana saludable y fértil, para dar difusión y continuidad de lo mejor que una cultura puede proporcionar a los integrantes de una nación.

Así, con pleno conocimiento de lo que es la dinámica dentro de una institución total como la cárcel, la educación y sus operadores precisan de una convicción de servicio; es decir: basada en la certeza de la universalidad de los derechos humanos que, en circunstancias adversas, con mayor ahínco es preciso reforzar e insistir en su puesta en práctica y desarrollo. En tanto reducimos el uso y dimensiones de institutos como la prisión, y logramos poner en marcha sustitutivos menos lesivos a la dignidad, los servicios educativos, de salud,

[6] La población penitenciaria total en la Ciudad de México al 30 de abril de 2021 era de 26 mil 841 personas privadas de la libertad (Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México, 2021).

recreativos, culturales, deportivos y de práctica laboral, resultarán decisivos si hemos de construir políticas públicas que mejoren la vida en sociedad; en la cárcel es necesario, como se considera actualmente en una visión jurídica garantista, su instrumentación *como servicios, no como tratamientos terapéuticos*: tienen calidad de prestaciones, de garantías dadas por el Estado para que los derechos humanos de los detenidos sean experiencias efectivas en sus vidas.

Ahora, a continuación, se muestra el número de estudiantes por centro y por nivel educativo al 9º semestre, durante 2017:



	1° SEM	2° SEM	3° SEM	4° SEM	5° SEM	6° SEM	7° SEM	8° SEM	9° SEM	10° SEM
CEFERESO						17				
PENITENCIARIA							22			
CEVARESO			8							
OTE	25		21		2		10		19	
SUR			19						14	
NORTE	28		28				35			

Fuente: Gráfico elaborado por el PESCER en su diagnóstico y proyección de 2017.

La labor universitaria en las cárceles citadinas es organizada por el personal administrativo del PESCER que, desde su creación, ha contado con un promedio de entre 7 u 8 personas y su coordinadora; ésta de posición inamovible por diversas razones, aunque la principal es el poco interés de otros en ocupar el cargo. Dichos operadores facilitan el acceso y condiciones para que los profesores podamos cumplir con nuestras tareas.

En una síntesis apretada, destacó que en 2017 se contaba con 28 profesores de tiempo completo, 1 de 1/4 de tiempo, y 18 contratados como profesores de asignatura para dar clase únicamente durante un semestre. Un total de 47 docentes con diferente aptitud para ejercer la docencia en los reclusorios, pues, estrictamente, sólo las profesoras y profesores de tiempo completo (28) habían sido examinados y capacitados para trabajar con el modelo universitario; los restantes, sencillamente fueron entrevistados y aceptados sin ningún criterio uniforme y previamente definido.

De tal forma, con el paso del tiempo, la calidad de la atención docente profesionalizada ha sido afectada no sólo en las prisiones sino, igualmente, en los planteles del exterior; se ha mermado notablemente por diversas causas, entre las cuales, la principal es de carácter económico, pues la Universidad abandonó la contratación de más profesores de tiempo completo desde hace muchos años por decremento presupuestario. Así, el crecimiento de la matrícula estudiantil en la UACM se atiende, básicamente, por medio de contrataciones apresuradas de profesores de asignatura sin ningún proceso de examinación estructurado, quedando el asunto en manos de la discrecionalidad.

Esto afectó severamente a la educación impartida por el PESCER, además de un segundo factor: el hecho de que la carrera de derecho se abrió para la población en general de la Ciudad de México, en el Plantel Cuautepec de la Universidad; de modo que, con la insuficiencia de presupuesto, la nueva y concurrida oferta de licenciatura en Derecho *exclusivamente* se cubrió con el profesorado que existía, el cual, en aquel momento, estaba concentrado en el trabajo dentro de las prisiones.

Así, gradualmente, la plantilla de profesoras y profesores de tiempo completo para la educación en prisiones decreció de sobremanera y fue sustituida, improvisadamente, con profesores de asignatura contratados por régimen de honorarios, sin ningún criterio definido y probado de selección que pudiese asegurar un mínimo de calidad y experiencia profesional en docencia superior.

Tal escenario predomina en la actualidad, y nos sorprendió a profesoras y profesores de tiempo completo –aún activos— dentro del programa universitario para las prisiones de la Ciudad en este periodo prolongado de la Pandemia por COVID-19. No estábamos impartiendo clase en los reclusorios con el total de nuestro tiempo destinado a la docencia, sino sólo para una y hasta tres asignaturas. Pero ahora, para ninguna: nos han retirado hacia la cátedra en los planteles externos. *La educación, en absoluto, está suspendida en las cárceles de la Ciudad de México.*

5. PRESENCIA UNIVERSITARIA EN LAS PRISIONES DURANTE LA PANDEMIA

I

En febrero de 2020 las y los docentes universitarios dimos inicio al semestre en forma similar a cada uno de los años anteriores. En el caso de los reclusorios, nuestra rutina era presentarnos, registrarnos a la entrada y pasar los filtros de revisión de las prisiones en que dábamos clase; en ese mes, comenzamos a acceder todavía sin cubrebocas aun cuando ya se empezaba a promover el uso de los mismos y nuestros estudiantes, como tanta gente del exterior, pensaban que la Pandemia era inexistente y se trataba más de un asunto de

maniobras políticas. Contra tal sentido, comenzó la labor de algunos de nosotros para informar –lo más a nuestro alcance— acerca de lo que era el virus y la enfermedad por él producida y de su rápida expansión a nivel mundial; y fue hasta finales de marzo, cuando se suspendieron las clases presenciales en todo el país, que dejamos de tener contacto con nuestros estudiantes. En ese entonces, comenzábamos a evitar, aunque no siempre, los saludos de mano y abrazos con ellos: ¡ignorábamos que la despedida iba a ser tan significativa dado el distanciamiento prolongado y sus consecuencias!... Afortunadamente, alcanzamos a explicarles cómo terminar las lecturas del curso que apenas había comenzado y, en particular, la hechura de trabajos para poder evaluar a distancia el aprendizaje de lo que lograran estudiar por cuenta propia.

En un principio, la comunicación con ellos se mantuvo por medio del personal administrativo del PESCER, a quienes los familiares de los reclusos entregaron los trabajos que, como dije, aun personalmente les solicitamos para poder evaluar el semestre; dichos documentos fueron digitalizados por quienes pudieron hacerlo, pero muchos estudiantes sin familia o quien pudiera auxiliarlos, quedaron fuera de esta posibilidad. Así, forzadamente, logramos certificar un semestre con serias deficiencias: la principal, el trabajo a distancia sin el contacto ni la discusión y reflexión colectivas; esto es, el intercambio indispensable que da el trato en las aulas.

II

Al siguiente semestre, que comenzó en agosto de 2020, esa alternativa empeoró: a las alumnas y los alumnos retirados de las clases presenciales y de los Centros Escolares –que en la prisión son determinantes para *poder estudiar,* pues sus "hogares" comúnmente son las celdas hacinadas plagadas de ruido y contingencias— se les dio la opción emergente y no suficientemente discutida por parte de una pequeña representación de profesoras y profesores, de estudiar asignaturas consideradas "periféricas" en el estudio del Derecho,[7] integradas en "ejes de aprendizaje" con textos escogidos por los docentes que nos hicimos cargo de darles contenido teórico.

> *Los ejes son cuarto: 1. Teórico e histórico que corresponde a los cursos Teoría del Estado e Historia del Derecho Mexicano; 2. Antropológico- sociológico que está formado por los cursos Antropología Jurídica y Sociología Jurídica [finalmente el eje fue de Antropología Jurídica y Derecho Indígena, y Sociología Jurídica quedó aparte]; 3. Metodológico Jurídico que se refiere a los cursos Métodos y Técnicas de Investigación y Delimitación del Objeto Jurídico de Investigación; y DD.HH. (Derechos Humanos) que considera los cursos Teoría General de los DD.HH., Sistemas no jurisdiccionales de los derechos humanos y Derecho Indígena [...] Los grupos se formarán a partir de ejes y estarán integrados por estudiantes de todos los centros de reclusión (UACM, 2020)*

[7] Aunque en mi opinión y experiencia de muchos años formando abogados, en realidad son algunas –que no todas— de las áreas básicas para entender la teoría y la práctica de esta disciplina.

Las antologías se fotocopiaron en material individualizado para cada uno de los estudiantes universitarios de los diferentes niveles educativos en los centros de reclusión, desde principiantes hasta avanzados. Un total de aproximadamente 236 (UACM, 2020), esto porque las cifras dadas por la coordinación del PESCER son sólo de registro, pues en la práctica muchos alumnos no asisten a clase y únicamente presentan exámenes finales, aunque no logren acreditarlos, o de plano se inscriben y no regresan.

¿Cuál fue el resultado de tal decisión? que la mayor parte del estudiantado no pudo aprobar sus estudios, lo que demostró –una vez más— las limitaciones y exclusión de la educación a distancia, en virtud de que son pocas las personas aptas para el autodidactismo. Aun así, fue notable que las circunstancias promovieron solidaridad en algunos y su capacidad de trabajar en equipo, al punto que, como ejemplo destacado, cito una carta redactada por uno de los estudiantes de cuarto semestre dando cuenta de cómo lograron organizarse para el estudio del eje "Antropología Jurídica-Derecho Indígena", a mi cargo, y del cual se les distribuyeron las lecturas alusivas:

Estimado Dr. Maximiliano deseo que usted y su apreciable familia se encuentren bien ya que las condiciones de salud por esta pandemia son incontrolables para todo ser humano.

Por otro lado quiero aprovechar para solicitar a través de usted busquen la mejor manera para el estudio de los alumnos del PESCER en particular de este plantel [el del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente]. Así mismo le informo la falta que se nos presenta por no contar con la consulta y retroalimentación de ustedes los profesores, expertos en las materias que nos hayuda [sic] en nuestra formación como futuros profesionistas pero sobre todo como mejores seres humanos.

Un pequeño grupo de compañeros coinsidimos [sic] en juntarnos y realizar una mesa de trabajo con nuestros escasos conocimientos para una mejor comprensión de las lecturas que usted y otros profesores nos mandaron. En lo personal me ayudo [sic] bastante pero insisto hace falta al profesorado [sic].

Por último si fuera posible que me mandara sus observaciones que auxilien en un mejor conocimiento y mejor desarrollo. Le proporciono el teléfono y wats up de mi hija de nombre [...] o por cualquier medio que usted quiera [...]

Agradezco sus atenciones a la presente, Atte. [Nombre y apellidos del estudiante universitario en reclusión]

Carta elaborada en enero de 2021

Este fue el tipo de últimas noticias por escrito que extraoficialmente tuvimos de parte de los estudiantes en reclusión, pues para el siguiente semestre, que comenzó en febrero de 2021, dichos alumnos quedaron en el abandono total por parte de la Universidad. No obstante, pude conversar telefónicamente con la hija de quien escribió la misiva y me externó un punto de vista interesante de su familiar: que el semestre en que no fuimos y tuvieron que estudiar de modo autodidacta fue muy pesado, pues le costó mucho trabajo el abordaje de las lecturas, ya fuera porque en algunos casos estaban incompletas, o debido a que para

muchas dudas tuvo que auxiliarse de su hija para búsquedas en internet. En cambio, durante este semestre –en que ya no hubo clases— la pasó más tranquilo, aunque preocupado al no saber nada de la Universidad y el retorno a clases.

La cuestión es que, al carecer del servicio educativo, los reclusos no ejercen el derecho correspondiente, lo cual es una falla del Estado (en este caso, Universidad y autoridad penitenciaria). En principio, se compraron tablets para los universitarios y se hizo creer por la coordinación del PESCER –a profesores y estudiantes— que habría la posibilidad de contar con una comunicación en línea simultánea en todos los Centros, de modo que no perdieran la continuidad en su formación; sin embargo, todo quedó en intenciones: la Universidad cumplió parcialmente adquiriendo equipo para sus estudiantes presos, aún sin comprobar qué tanto podrían emplear con eficacia el equipo (que se les "dio", pero no a su entera disposición pues quedó resguardado en los Centros Escolares, los cuales estaban cerrados). Lo inédito hubiera sido que se inaugurara, por primera vez, un sistema educativo en línea para los presos, experiencia inexistente en el país y en prácticamente toda Latinoamérica. De lograrse, ello sería un gran adelanto en la educación de las personas privadas de la libertad que conduciría a un notable fortalecimiento institucional del sistema de prisiones en la Ciudad de México; lástima que –al parecer— no se aprecia así por parte de sus funcionarios. Tratemos de revisar brevemente por qué.

6. LA INSTITUCIÓN PENAL Y LA PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Quienes nos desenvolvemos en el contexto jurídico penal con una visión cuyo foco son la protección y el ejercicio de los derechos fundamentales, sabemos que el derecho penal debiera aplicarse bajo el principio de mínima intervención; de ahí que la pena privativa de la libertad resulte un exceso punitivo tanto por la cantidad en que se aplica, como por las causas materiales que motivan su uso. Hemos constatado y demostrado de diversas maneras que, entre la ejecución penal, las alternativas a la prisión representan una respuesta más proporcionada ante el delito en la mayoría de los casos.

La idea prescrita en la legislación penitenciaria, a niveles internacional y nacional, de que se procure la rehabilitación, readaptación o reinserción social de los sentenciados penalmente jamás podrá lograrse con su aislamiento y maltrato. Pues, aunque se tuvieran instalaciones óptimas y a los mejores funcionarios penitenciarios, como institución total, la prisión mortifica y propicia el abuso de poder sobre los internos, dado el tipo de interacción que ocurre con el personal para el manejo masivo de las necesidades de aquéllos y el contexto en que se les atiende (Goffman, 1992).

En otras palabras, el cimiento del maltrato en la cárcel comienza por una escisión que se establece, desde un principio, entre el personal y los detenidos: se relacionan con sustento en la dominación y el sojuzgamiento por parte del primero hacia los segundos. Una fricción

inevitable que deviene en el exceso, la justificación y ocultamiento de éste. De manera que cualquier actitud o actividad de resistencia a tales circunstancias será perseguida y, en lo posible, neutralizada.

De ahí que cualquier beneficio o prestación para los internos, aun cuando sea legal y legítima –como el caso del disfrute de los derechos no restringidos con la sanción penal—, se convierte en objeto de negociación encubierta; es decir, se accede a éstas como si fueran dádivas o privilegios adquiridos mediante un comportamiento sumiso o monetariamente remunerador. Tal es la triste cotidianidad de los detenidos: pagar derechos de adquisición, más que recibir lo que –por obligación legal— la autoridad y personal les debe asegurar que tengan siempre a disposición, esto es, sus derechos fundamentales.

Así que el personal penitenciario, en nuestro caso perteneciente a la Ciudad de México, durante la Pandemia no sólo tomó las medidas preventivas para evitar la propagación de la COVID-19, sino que ha buscado la forma de continuar obteniendo sus ganancias económicas producto de la explotación de los reclusos y sus familiares. Por ejemplo, en la mayor parte de los recintos se ha prohibido el uso de gel debido a que algunos detenidos y detenidas se intoxicaron por haberlo ingerido como bebida embriagante y, sin embargo, con ello se abrió un mercado negro para venderlo a un alto costo en el interior de las prisiones; asimismo, se venden los medicamentos como el paracetamol hasta por $15.00 una sola pastilla, cuando tendrían que ser proveídos obligatoriamente de modo gratuito.

Esta infamia es la rutina dentro de los reclusorios, por lo que, en el aspecto educativo, encontramos otros ejemplos –también atroces— del carácter autoritario y explotador no sólo del personal de prisiones, sino, lamentablemente, de su propagación en la misma Universidad, veamos cómo:

En el uso del equipo de cómputo, en el caso de la Penitenciaría (lo que suele replicarse en otras cárceles), a los estudiantes que han terminado el total de asignaturas de la carrera –y están ahora realizando su trabajo de tesis y simultáneamente, llevando a cabo su servicio social—, la directora del Centro Escolar en ese sitio, únicamente les permite usar las computadoras en sesiones de treinta minutos durante sólo tres días de la semana, ello sin dar alguna razón aceptable, sólo porque arbitrariamente así lo ha dispuesto; y dentro de lo más lamentable, está que el equipo es proporcionado por la Universidad para los universitarios, pero también accede a éste el personal de la cárcel, quien discrecionalmente revisa y borra los trabajos de los tesistas. De ahí que, si no guardaran clandestinamente sus escritos, no podrían avanzar.[8]

La intromisión indebida del personal está llegando al extremo de que en otro centro –la penitenciaría de mujeres de Santa Martha Acatitla—, a las tesistas, la autoridad de servicios educativos del sistema penitenciario les pide entregar avances de sus trabajos y los escudriña

[8] La clandestinidad es porque no está permitido el uso de memorias USB por parte de los internos. Únicamente discos CD o DVD. Pero se arregla con el pago de una cuota para que se les permita emplear las USB. Un ejemplo más de cómo las prohibiciones en la cárcel sirven para la creación de mercado negro principalmente favorable a los empleados.

para autorizarles el uso del equipo, lo cual es una medida atentatoria a la autonomía universitaria. Examinan los contenidos temáticos y también se cercioran de que no estén trabajando en las computadoras para llevar causas penales. Esto revela el autoritarismo y la vigilancia represiva sobre aquello que pudiera implicar algún disenso o defensa respecto a la dinámica intracarcelaria abusiva, todo bajo la excusa de mantener la seguridad intramuros.

Lo grave es que la coordinación del PESCER, durante todo este periodo de la Pandemia, ha permitido esas intromisiones y las ha compartido. De manera que la actitud autoritaria y explotadora hacia los estudiantes también la encontramos en la misma autoridad universitaria, quien les prohíbe la puesta en práctica de sus conocimientos jurídicos para litigar su propia defensa o la de otros internos, entre lo cual, lo segundo, sería *un auténtico servicio social.*

La dinámica intramuros referida prevalece en todo recinto destinado a la pena de prisión, de ahí la necesidad de buscar la aplicación de alternativas que realmente cumplan con una finalidad de reinserción social que la cárcel, por su *naturaleza*, está impedida a conseguir. Un empleo efectivo de los sustitutivos a la pena privativa de libertad hace viable pensar en una genuina reparación del daño a las víctimas del delito, vía el trabajo del penado a favor de éstas y de la misma comunidad, sin tener que arrojarlo al aislamiento destructivo de la cárcel.

En situaciones inéditas como la de Pandemia, y en otras similares, por los hechos y razones anotados anteriormente, si la educación universitaria fuera impartida en centros de sanción alternativos a la pena de prisión –como aquellos en que se recluye a los penados en la noche y se les permite salir a trabajar (y en nuestro caso, a estudiar), o también con reclusión en los fines de semana y liberación en los días hábiles, o la condena condicional, la libertad con monitoreo electrónico, etcétera —otro hubiera sido el panorama en la educación superior de los sujetos a una sanción penal, incluso de los presos en las cárceles de la Ciudad. Dicho de manera más precisa:

Un sistema penitenciario fortalecido requiere de la profesionalización de su personal mediante un servicio civil de carrera eficaz, en que se garantice legalmente su aplicación, supervisión y permanencia; y que, además de la prisión, cuente con infraestructura y personal para la aplicación de las sanciones alternativas a la privación de libertad. Puntualizando lo anterior, para alcanzar un sistema penitenciario como institución profesional garante de derechos fundamentales de las víctimas del delito y de sus ofensores, es menester actuar en las siguientes vertientes:

1. *Profesionalizar personal y construir instalaciones* con base en un marco jurídico de reformas legales orientado, eficazmente, a la reinserción social a través de los sustitutivos a la pena de prisión.

2. *Limitar el uso de la prisión* para aquellos casos en que no procede otra pena más adecuada, necesaria y estrictamente proporcional al delito (grave) cometido; esto es, reorientando su finalidad: pasando de la reinserción social a la protección de las víctimas, y, también, salvaguardando en cautiverio los derechos fundamentales de los detenidos.

3. *En la prisión, reintegrar legalmente los derechos políticos y civiles que no debieran restringirse con el confinamiento*, tales como la participación ciudadana electoral y en tribunas de discusión democrática sobre problemas de la vida en sociedad y en la prisión, así como el ejercicio de una profesión; ello, porque es obligatorio hacerles la vida en reclusión lo más cercano posible a la vida social del exterior. De aquí que, como afirmamos más arriba, si se instalara la posibilidad de una intranet educativa, de información y comunicación en las prisiones, éstas, lejos de debilitarse, se fortalecerían como instituciones penales garantistas, más que totales.

7. CONCLUSIONES

La suspensión de derechos fundamentales no restringidos por la pena en una prisión tiene implicaciones graves debido a la vulnerabilidad de los internos. Como puede inferirse de la discusión expuesta, el aislamiento y mortificación de los detenidos se han visto acrecentados durante el periodo de Pandemia, al punto de padecer y sobrevivir sin ayuda sanitaria como la que se da en sitios del exterior. En la cárcel, los estudiantes contaminados por la enfermedad sufrieron un contagio anunciado y crisis sin atención médica ni fármacos gratuitos, además de una alimentación impropia de un enfermo grave. Del mismo modo que su vida se puso en riesgo por la transgresión de su derecho a la salud, sus demás derechos han sido menoscabados o, como la educación, francamente ignorados.

El modo de enfrentar la Pandemia dentro de los reclusorios exhibe la urgencia de aplicar razonablemente la norma penal conforme a derecho. Es decir, limitar el uso de la prisión para aquellos casos en que la misma resulte estrictamente proporcionada al delito cometido, pero como acontece en la mayoría de las causas penales, es necesario aplicarles las sanciones alternativas prescritas en los códigos. Lo cual, asimismo, implica contar con la infraestructura específica para este fin y con el personal profesionalizado mediante un genuino servicio civil de carrera.

Una utilización real de los sustitutivos penales hará efectiva la reinserción social de los detenidos. Por medio de esta opción se evita la sobrepoblación y el exceso punitivo, dando paso a soluciones más racionales y, por ende, garantistas. Con esta posibilidad puesta en la ley –pero lamentablemente poco o nada empleada— las situaciones de emergencia como la de Pandemia no tendrían que ser ocasión para el abuso de poder y anulación de derechos fundamentales como pasa en la cárcel.

La falacia realista de que el incremento de la criminalidad en una sociedad se afronta con mayor endurecimiento penal, deriva en la pretensión de que la cárcel es la única manera de responder ante la urgencia de hacer valer la seguridad humana. Pero, precisamente, un problema de tal envergadura tiene que atenderse considerando la multiplicidad de facetas involucradas en una vida social cooptada por la delincuencia organizada, y la ineficacia de un Estado débil y permeado por la corrupción.

Un Estado Democrático de Derecho eficaz se consigue, como muestra la experiencia política y jurídica en otros países, por medio del fortalecimiento de sus instituciones, en lo que la profesionalización de los funcionarios públicos tiene un papel decisivo, al igual que la cooperación internacional en materia de lucha contra la delincuencia organizada. Problemas de violencia y delito transnacional –que afectan la vida pública y privada a nivel mundial— requieren de acciones jurídicas y operativas que involucren operadores expertos de diversas regiones del planeta.

En lo anterior, parte de la profesionalización y cooperación referidas, consiste en contar con una visión actualizada de la soberanía nacional, es decir, tener claridad de que cuestiones normadas por tratados internacionales involucran a las naciones en una interacción para hacer valer el derecho internacional de los derechos humanos. Sólo así se conseguirá un contexto mundial y nacional de efectiva seguridad humana.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Enríquez Rubio Hernández, H. y Hernández Cuevas, M. (2015). Derecho ilegítimo en la prisión: morir dignamente o vivir sin derechos. *Revista Andamios, Volumen 12, número 27*, 237-256. **(https://andamios.uacm.edu.mx)**.

Enríquez Rubio Hernández, H. (2018). *El pluralismo jurídico intracarcelario. El derecho y la ley no escrita de la prisión*. Porrúa.

García, A.K. (2019). *La educación universitaria como método de reinserción*. El Economista. **(https://eleconomista.com)**.

Goffman, E. (1992). *Internados*. Amorrortu.

Hernández Cuevas, M. (2011). *Trabajo y derecho en la prisión. Una relación entre legalidad y normatividad alterna*. Porrúa.

Hernández Cuevas, M. (2012). El ejercicio de la libertad y la aptitud para decidir de las personas recluidas en una prisión. *Revista Ciencia Jurídica Universidad de Guanajuato División de Derecho, Política y Gobierno Departamento de Derecho Año 1, No. 2*, 45-50.

Hernández Cuevas, M. (2019). La reinserción social y el principio de proporcionalidad. *Revista Ciencia Jurídica, Universidad de Guanajuato División de Derecho, Política y Gobierno Departamento de Derecho Año 8, núm. 16*, 49.

Ponce de León, L., López, G., y Camacho, R. (2021). Programas de formación universitaria en centros penitenciarios. *Revista Andamios, Volumen 18, Número* 45, 487-509. **(http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i45.827)**.

Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (2021). **(https://penitenciario.cdmx.gob.mx)**.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Programa de Educación Superior en Centros de Reinserción Social (2017). *Documento oficial de diagnóstico y proyección, marzo de 2017.*

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2020). *Propuesta de Atención a la Oferta Académica del PESCER y Plantel Cuautepec Pendiente al 7 de septiembre de 2020 en la Licenciatura en Derecho, Semestre 2020 – II*, 2.

Código Penal Federal vigente. Última reforma publicada. D.O.F. 19-02-21.

Código Penal del Distrito Federal vigente (Ciudad de México). Última reforma publicada. Gaceta Oficial CDMX, el 29-07-20.

Ley Nacional de Ejecución Penal vigente. D.O.F., 16-06-16.

TRABAJO DECENTE Y FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Diana del Consuelo Caldera González
María Guadalupe Arredondo Hidalgo
Universidad de Guanajuato, México
Miguel Agustín Ortega Carrillo
Universidad de la Salle Bajío, A.C., México

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el trabajo, entendido como el conjunto de actividades humanas con la finalidad de producir bienes y servicios por el cual se recibe un pago (OIT, 2018a), es uno de los elementos esenciales que hacen posible el desarrollo y expansión de las sociedades.

En 1948, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU), proclamó en 30 artículos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde identifica y reconoce los derechos a los que los individuos deben tener acceso y los cuales deberían ser alcanzados, a través de las instituciones, indistintamente de la nacionalidad en donde estén presentes (ONU, 1948).

La igualdad, la justicia, la libertad y la dignidad humana se asumen como las garantías en las que la ONU se basa para concebir este conjunto de derechos expresados a través de su Declaración, entre los que, por supuesto, se encuentra el Derecho al Trabajo que es mencionado en su artículo 23 y que expresa lo siguiente (ONU, 1948, p. 7):

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Por su parte la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018b) expresa la idea de un trabajo bueno y digno bajo el concepto de Trabajo Decente y lo describe de la siguiente manera:

> *El trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la*

> *seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres. (párr. 1)*

Sin embargo, a pesar de estas directrices establecidas por estos organismos internacionales, su comparativa con la realidad evidencia una brecha en la que se identifican prácticas laborales que contradicen y se oponen al Derecho Humano al Trabajo Decente.

El objetivo general de este trabajo es la construcción de categorías de análisis para identificar los factores de riesgo psicosocial en Académicos Universitarios, los cuales atentan contra el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 8, en lo que al Trabajo Decente se refiere.

Es un estudio de alcance exploratorio y de diseño documental con revisión de fuentes primarias y secundarias de información. Se abordan las definiciones relacionadas con el trabajo decente, los riesgos psicosociales, así como las metodologías que los miden. A partir de los hallazgos se buscará, en un segundo momento, el diseño de un instrumento que pueda ser aplicado en Académicos Universitarios.

2. TRABAJO DECENTE

El trabajo decente es una condición fundamental (aunque no necesaria) para erradicar la pobreza, "pues es un medio para lograr el desarrollo equitativo, inclusivo y sostenible" (Amorim *et al.*, 2013, p. 13).

Existe un plan de acción llevado a cabo por la OIT para la generación de nuevos puestos de trabajo decentes, y así contribuir a la erradicación de la pobreza, así como alcanzar otros objetivos económicos, sociales y ambientales; esto con base en cuatro pilares 1) creación de empleo, 2) protección social, 3) derechos en el trabajo y 4) diálogo social). Esto en consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU.

El antecedente de esto fue la Cumbre de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible realizada el 25 de septiembre de 2015, en el documento titulado Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo eje central son los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas (OIT, 2016; ONU, 2015).

La Agenda 2030 es una "proclamación política histórica en la que los líderes del mundo se comprometen a conseguir la implementación de "un amplio conjunto de Objetivos y metas universales y transformativos, de gran alcance y centrados en las personas" (OIT, 2016, p. 3). La intención de la Agenda 2030 es comprometer a los gobiernos a cumplir el acuerdo para el desarrollo sostenible que se engloba en tres dimensiones (económica, social y ambiental) de forma equilibrada. Ante todo, esto, la importancia del trabajo decente en la Agenda 2030 no solo radica en los objetivos y metas, pues también es parte de la filosofía que la sustenta.

La OIT (2016) menciona que "el objetivo 8 de la Agenda 2030 insta a promover un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el pleno empleo productivo y el trabajo decente" (párr. 4). En concreto, "el desarrollo sostenible del

trabajador se releva al centro de las prioridades de la gestión pública de los gobiernos en el mundo, con el fin de erradicar los problemas sociales y económicos de las personas vulnerables" (Ojeda-Pérez *et al.,* 2019, p. 97). Siguiendo a estos autores, el trabajo decente "permite que las personas vulnerables participen en la redistribución de la riqueza generada en una sociedad y, de esta manera, obtener los bienes y servicios necesarios para la satisfacción de sus necesidades vitales" (p.98).

Los retos que conlleva generar trabajo decente son muchos, son diversos y multidimensionales.

Arteaga (2018) plasmó cuatros objetivos estratégicos del trabajo decente tomando en cuenta la nonagésima séptima reunión declaración de la OIT realizada en Ginebra el 10 de junio de 2008.

Los objetivos estratégicos para la generación del trabajo decente son:

1. Promover oportunidades, se refiriere a que las empresas deben de crear fuentes empleo, siendo el gobierno el encargado de que estos empleos sean decentes, así mismo, dando herramientas y oportunidades para la creación de estos
2. Adaptar y ampliar medidas de protección, busca que las condiciones de trabajo sean saludables y seguras, así como en materia de salarios, horas, seguridad social u otras condiciones de trabajo sean justas para el trabajador. Pues el aumento de trabajos informales ha impedido que las personas puedan acceder a este tipo de condiciones.
3. Diálogo social, incita a que es indispensable tener una comunicación que logre una armonía en la relación obrero-patrón (toma de decisiones, cambios estratégicos, etc.). Este objetivo es importante pues la mayor parte de las tomas de decisiones en México es centralizada omitiendo la participación de los demás trabajadores.
4. Respetar y promover los derechos fundamentales del trabajador, la importancia de este objetivo resalta, pues a pesar de que existe una ley que respalda los derechos de los trabajadores, aún siguen existiendo instituciones que lucran con ellos dándoles condiciones insuficientes para alcanzar una calidad de vida decente.

El logro de estos objetivos permitirá articular las acciones necesarias para lograr que los beneficios de un trabajo decente permee hacia sus colaboradores, quienes buscan trascender, no sólo en el aspecto económico, sino en el desarrollo personal alineado a la filosofía y cultura organizacional de las mismas.

El Trabajo Decente en México encuentra su expresión y reconocimiento en el artículo segundo de la Ley Federal del Trabajo que menciona:

> *Se entiende por trabajo digno o decente aquel en el que se respeta plenamente la dignidad humana del trabajador; no existe discriminación por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, condición migratoria, opiniones, preferencias sexuales o estado civil; se tiene acceso a la seguridad social y se percibe un salario remunerador; se recibe capacitación continua para el incremento de la productividad con beneficios compartidos, y se cuenta con condiciones óptimas de seguridad e higiene para prevenir riesgos de trabajo. El trabajo digno o decente también incluye el respeto irrestricto a los derechos colectivos de los*

> *trabajadores, tales como la libertad de asociación, autonomía, el derecho de huelga y de contratación colectiva. (DOF, 2021, p. 1)*

Aplicar lo anterior es un desafío, puesto que deben concaternarse dentro de las instituciones, los elementos mínimos legales de seguridad e higiene, con los derechos fundamentales de los individuos. Este universo de elementos contiene efectos que la contemporaneidad ha detonado dentro de las organizaciones.

Evidentemente son múltiples los factores que intervienen para alcanzar un Trabajo Decente, Anker *et al.* (2003) afirman que las circunstancias del trabajo decente, tanto para las mujeres, como para los hombres, conlleva a ejercer cuestiones como la libertad, la equidad, la dignidad y la seguridad humana; lo cual se sustenta en las siguientes dimensiones:

a. Oportunidades de trabajo

b. Condiciones de libertad

c. Trabajo productivo

d. Equidad en el trabajo

e. Seguridad laboral

f. Dignidad laboral

Como puede observarse, las primeras dos dimensiones se relacionan con la existencia de las oportunidades para trabajar y la libertad de elección del empleo, mientras que las demás describen las características de un trabajo decente o de calidad.

Ankert *et al.* (2003, p.168) por su parte proponen diez indicadores para el constructo de trabajo decente:

1. Oportunidades de empleo
2. Trabajo inadmisible
3. Remuneración suficiente y trabajo productivo
4. Jornada laboral decente
5. Estabilidad y seguridad del empleo
6. Conciliación del trabajo con la vida familiar
7. Trato justo en el trabajo
8. Trabajo seguro
9. Diálogo social y relaciones laborales
10. Entorno socioeconómico del trabajo decente

Es posible apreciar la gran variedad de condiciones, indicadores y dimensiones que describen el significado del trabajo decente. En este trabajo se aborda la importancia de los factores de riesgo psicosocial para construir entornos saludables, decentes y dignos de trabajo.

3. RIESGOS PSICOSOCIALES Y FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL

Moreno (2011) afirma que "en la literatura sobre el tema existen tres formas de referirse a los aspectos psicosociales: como factores psicosociales, como factores psicosociales de riesgo y como riesgos psicosociales" (p. 7). Asimismo, Moreno y Báez (2013) aluden que aunque son términos parecidos, hay diferencias de acuerdo a la época y el contexto en donde se desarrollan; de igual manera afirman que estos constructos pueden comprenderse en tres niveles:

- Primero, los factores psicosociales generan respuestas positivas, negativas y adaptativas. Estos factores surgen de la gestión interna de la organización.
- Segundo, los factores psicosociales de riesgo que generan efectos nocivos sobre la salud del trabajador y el funcionamiento organizacional se originan por procedimientos inadecuados que derivan en labores organizacionales incorrectas y que a su vez, afectan el funcionamiento de la organización.
- Tercero, en donde están los riesgos psicosociales considerados con una alta probabilidad de afectar la salud de los trabajadores y el funcionamiento empresarial a mediano y largo plazo. Estos son los acontecimientos o situaciones que son consecuencia de la organización deficiente del trabajo.

Es cierto que, existe un creciente interés por los factores de riesgo psicosocial (Gómez *et al.*, 2014); no obstante resulta necesario mencionar quue éstos no emergen exclusivamente de las demandas laborales, sino que también surgen cuando los recursos labores no son suficientes para enfrentarlas (Schaueli y Salanova, 2020, citado por Pujol-Cols y Arraiga, 2017).

Así bien, la diferencia entre estas definiciones configura un debate abierto acerca del contexto de cómo se originan estos riesgos, cómo se enfrentan y cuáles son sus consecuencias. Estos argumentos deben ser tomados en cuenta, a fin de ser conscientes de los efectos que involucran estos riesgos, para que el diseño de las estrategias que las instituciones deben aplicar, sean el camino más idóneo para minimizar su impacto negativo tanto en el individuo como en la organización.

Desde el surgimiento de las discusiones en torno a los factores de riesgo psicosocial, se han desarrollado diversos modelos teóricos, a continuación se abordarán dos de los más importantes.

1. Modelo de demanda/control-apoyo social de Robert Karasek

Es uno de los modelos más utilizados y citados por diferentes autores en los estudios de la psicología laboral. En este modelo, de acuerdo con Vega (2001):

> *Observó que los efectos del trabajo, tanto en la salud como en el comportamiento, parecían ser resultado de la combinación de las demandas psicológicas laborales y de las características estructurales del trabajo relacionadas con la posibilidad de tomar decisiones y usar las propias capacidades. (p.1)*

Esto derivó en la construcción de un modelo que pudiera integrar las dos conclusiones y que se aplicará para todo tipo de efectos psicosociales derivados de las condiciones de trabajo.

Vieco y Abello (2014) mencionan que "el modelo Karasek explica lo que acontece entre la organización del trabajo, el contenido de las tareas, las demandas de tipo psicológico (cuantitativas y cualitativas) y el control o autonomía decisional del trabajador sobre su trabajo" (p.360).

Las variables mencionadas se definen en:

- Demanda. Son las exigencias psicológicas que implican para el desarrollo del trabajo, tales como: cantidad de tareas, presión de tiempo, nivel de atención, interrupciones imprevistas. Se relacionan con procesos físicos e intelectuales.
- Control: Es la parte esencial del modelo y hace referencia a cómo se trabaja mediante los recursos que proporciona la organización a sus trabajadores. Tiene dos componentes: la autonomía (libertad para controlar sus actividades) y el desarrollo de las habilidades orientadas al aprendizaje, creatividad y un trabajo creativo.
- Apoyo social. Se refiere al clima dentro del trabajo, el contacto social que se tiene tanto con los colaboradores, como con sus superiores. Se compone de la relación emocional que el trabajo supone y el soporte con que se cuenta.

2. Modelo de desbalance-esfuerzo-recompensa de Siegrits

Es uno de los modelos de estrés relacionados con el trabajo que más apoyo empírico ha recibido dentro de la psicología de las organizaciones (Tirado *et al.*, 2019). Este modelo sostiene que la falta de reciprocidad que recibe una persona por sus esfuerzos y su nivel de desempeño, provoca emociones negativas que pueden generar daños a la salud del trabajador, por ejemplo el estrés laboral (Tirado *et al.,* 2019; Fernández-López *et al.,* 2005).

Las recompensas se refieren a tres tipos: control del rol o estatus (estabilidad y posibilidad de promoción), la estima (reconocimiento y respeto, apoyo adecuado y trato justo) y por último el salario (Vieco y Abello, 2014; Fumagalli, 2010 citado por Gómez *et al.,* 2014). El desequilibrio de estos tres puede generar diversas patologías y trastornos cuyo efecto daña al individuo y a la organización.

Derivado de estos modelos teóricos, han surgido diferentes escalas e instrumentos para medir y evaluar los factores de riesgo psicosocial, ya que como mencionan Pujol-Cols y Arriaga (2017) "su medición periódica brinda a los directivos de las organizaciones información útil para diseñar estrategias preventivas que contribuyen a preservar la salud física y mental de sus empleados" (p. 20).

Uno de los mayores problemas actuales derivado de los factores de riesgo psicosocial es el estrés. Especialmente, para el contexto de las Universidades, Estrada *et al.,* (2021) indican que el estrés afecta las relaciones entre las personas, lo cual a su vez impacta en el desempeño de actividades. Asimismo relacionan el estrés con otras enfermedades como diabetes, obesidad, trastornos del sueño o ansiedad.

El estrés laboral comúnmente es definido como "la reacción de las personas para enfrentar las exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, para tomar decisiones o tomar el control de lo que sucede, y que los pone a prueba para resolver estas crisis" (Gutiérrez y Viloria, 2014, p.6) .

Adicionalmente Gómez *et al.* (2014) afirman que:

> *Son diversas las investigaciones que han definido, que mientras mayor sea la cantidad de roles que la persona debe desempeñar, mayor será la probabilidad de que sufra estrés, por lo cual afectaría en mayor número a las mujeres, debido a la sobrecarga de roles. (p.10)*

La calidad de los roles puede ser un mediador en la forma de las actividades a realizar, como en las profesiones, "particularmente en trabajadores sociales, maestros, policías, enfermeras, médicos, psicoterapeutas, psiquiatras, psicólogos, encargados de prisiones, abogados, entre otros, se ven afectados por la gran exigencia emocional" (Unda *et al.,* 2016, p. 68), dado a que su trabajo es considera muy estresante.

Otro referente en la medición de los riesgos psicosociales se encuentran en el trabajo desarrollado por García *et al.* (2016) en donde identificaron, al igual que Vieco y Abello (2014), cuatro dimensiones de estos riesgos en trabajadores académicos: 1. Exigencias Psicológicas en el trabajo, 2. Trabajo activo y desarrollo de habilidades, 3. Apoyo social en la empresa y calidad de liderazgo, 4. Inseguridad en el empleo. Adicionalmente, citan a Kristensen *et al.* (2005) al añadir otras dos categorías: 5. La dimensión doble presencia, misma que la conectan con una doble jornada laboral-doméstica y, 6. La estima, relacionada con el trato justo o el reconocimiento en sus puestos de trabajo.

A continuación se abordará la conexión del trabajo decente en docentes de instituciones de educación superior, y los riesgos psicosociales que enfrentan en sus actividades profesionales.

4. RIESGOS PSICOSOCIALES Y TRABAJO DECENTE EN ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS

Romero y Laborín (2016) refieren que aun cuando hay indicadores claros acerca de hacia dónde va la educación superior, poco se sabe acerca de las condiciones de vida de sus docentes, así como de los recursos disponibles para hacer frente a situaciones estresantes derivadas de su trabajo así como de otras esferas de su vida.

La Agencia Europea para la Salud y Seguridad en el Trabajo (European Agency for Security and Health at Work, 2019), establece algunas prácticas eficientes para abordar los riesgos psicosociales en el trabajo:

- Reducción de los riesgos que se identifican en los puestos de trabajo
- Motivación de las partes involucradas (trabajadores, directivos de las instituciones, comités, sindicatos, departamentos de recursos humanos)
- Sensibilización de la confianza de los participantes dentro de las organizaciones
- Establecer presupuestos para disponer de recursos financieros a fin de establecer un balance de beneficios al aplicar políticas para aminorar los riesgos psicosociales

Benítez *et al.* (2017) observan el trabajo decente en académicos a partir de los objetivos del desarrollo sostenible, indicando que no hay una normatividad que sea entendida como coherente y previsible, al enfrentar el académico latinoamericano,

asimetrías entre los docentes de tiempo completo y los que desarrollan su labor a través de contratos ocasionales, lo que ocasiona inestabilidad laboral y falta de claridad en las normas que las instituciones educativas aplican en sus académicos.

En este mismo orden de ideas, la OIT (2018c) analiza las tendencias que se desarrollan en el en el trabajo docente, recalcando aspectos como la formación de los maestros, los perfiles, las formas de contratación y el ingreso obtenido; los cuales son considerados temas sustantivos para la agenda de las instituciones de educación superior.

Ahora bien, resulta fundamental considerar el nuevo entorno laboral de los académicos universitarios, el cual se ha transformado por la aparición de la pandemia del COVID-19 donde la educación en línea y remota se ha generalizado.

En el estudio titulado "El futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente" realizado por la OIT (2021) se abordan algunos aspectos de la adaptación del personal educativo a esta nueva modalidad de enseñanza que ha causado en los docentes una considerable alteración en sus condiciones laborales.

Los retos que conlleva generar el trabajo decente en los docentes son diversos y multidimensionales. Algunos de ellos mencionados por la OIT (2021) son la desigualdad en los recursos entre escuelas públicas y privadas o escuelas urbanas de rurales; bajos salarios para el personal, lo cual implica que deban tener otra actividad remunerativa; la falta de infraestructura y de herramientas para hacer frente a las demandas exigidas en la nueva modalidad; diversidad de modalidades de contratación, las cuales afectan el desarrollo profesional de los docentes; el aumento de las exigencias del puesto (las evaluaciones y certificaciones); falta de liderazgo y ambientes de trabajo negativo.

La docencia es considerada una profesión de cuidado por el trabajo físico, emocional e intelectual que implica, convirtiéndola en una de las profesiones más estresantes, por lo cual es necesario que exista una consideración y revaloración de la labor docente y educativa, así como como la creación de políticas y condiciones que les permita promover un trabajo decente con condiciones seguras para hacer frente a las situaciones que se puedan presentar, considerando la nueva normalidad.

5. RESULTADOS

Para lograr identificar las categorías para analizar los factores de riesgo psicosocial para los académicos universitarios, se realizó una exhaustiva revisión documental de modelos teóricos y escalas de medición para comprender aquellas condiciones que afectan a los individuos a nivel psicosocial. Los principales autores e instrumentos revisados se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Instrumentos acerca de los Factores de Riesgo Psicosocial

Ámbito	Instrumento	Autores	País
Internacional	Cuestionario sobre la Experiencia y Evaluación del Trabajo versión 2.0 (Questionnaire on the Experience and Assessment of Work 2.0)	Veldhoven *et al.*, 2015.	Holanda
	Cuestionario de Contenido del Trabajo (Job Content Questionnaire, JCQ)	Karasek *et al.*, 1998.	Estados Unidos
	Cuestionario de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (Effort-Reward Imbalance Questionnaire)	Siegrist, 2000.	
	Cuestionario Psicosocial de Copenhague (Copenhagen Psychosocial Questionnaire, CoPsoQ)	Instituto Nacional de Seguridad y Salud Laboral de Dinamarca (AMI), 2000.	Dinamarca
	Encuesta sobre experiencias y percepciones durante la pandemia (Pandemic Experiences & Perceptions Survey)	Leiter, 2021.	Canadá
	ISO 45001:2018 (Sistemas de gestión de seguridad y salud en el trabajo)	International Organization for Standardization (2018)	Suiza
Iberoamérica	Cuestionario multidimensional DECORE (Demanda-Control-Recompensa)	Martín *et al.*, (2006)	España
	Batería de Riesgos Psicosociales	Pontificia Universidad Javeriana y el Ministerio de Protección Social, 2010.	Colombia
	Cuestionario de Condiciones de Trabajo	Blanch *et al.*, 2010.	España
	Cuestionario para la Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo Copsoq-Istas 21 (adaptación del Cuestionario Psicosocial de Copenhague)	Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de España.	España
	Condiciones de Trabajo de Carácter Psicosocial (CTCPS-MAC)	Carrión, 2014.	España
Nacional	NormaOficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención	Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2018.	México

Fuente: elaboración propia, 2021.

Dentro de las escalas, modelos e instrumentos analizados se identificaron las distintas categorías de análisis que se pudieran aplicar a la labor académica o docente a nivel superior. Así a través del análisis de contenido de las escalas mostradas en la Tabla 1, se llegó a la identificación de tres principales dimensiones con 25 categorías de análisis (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones y categorías de análisis de factores de riesgo psicosocial

Dimensión	Categoría
A. Factores del entorno y del puesto de trabajo	1. Contenido y significado del trabajo
	2. Equipamiento e infraestructura
	3. Cargas de trabajo
	4. Jornada, ritmo y horario de trabajo
	5. Claridad en las funciones
	6. Autonomía y control en las funciones
B. Factores organizacionales	7. Seguridad en el empleo y promoción
	8. Sueldo y prestaciones
	9. Comunicación e información
	10. Reconocimiento
	11. Relaciones sociales y trabajo en equipo
	12. Liderazgo
	13. Formación y capacitación
	14. Cultura y clima organizacional
	15. Sentido de pertenencia
	16. Violencia laboral (Acoso psicológico, hostigamiento, malos tratos)
	17. Promoción de la salud y prevención
	18. Apoyo social y psicológico
	19. Equilibrio vida laboral y personal
C. Factores externos	20. Situación económica
	21. Situación social
	22. Familia
	23. Inseguridad (Violencia y conflicto)
	24. Ubicación residencia-sitio de trabajo
	25. COVID-19

Fuente: elaboración propia, 2021.

Como puede apreciarse, las primeras dos dimensiones (Factores del entorno y del puesto del trabajo y Factores organizacionales) son endógenas a la organización y corresponden al estilo propio de las instituciones, a sus políticas y necesidades organizacionales a través de la descripción de los puestos, sistema de remuneraciones, relaciones sociales, infraestructura y herramientas de trabajo, etc., entonces, las estrategias deberán diseñarse a partir de la institución proporcionando un lugar idóneo para los trabajadores, considerando las mejores prácticas identificadas para reconocer y desarrollar el talento dentro de la institución considerando los preceptos del trabajo decente.

Por otro lado, los factores externos, no los pueden controlar los directivos o ejecutivos, dado que dependen de un macro entorno que se desarrolla fuera del contexto de la organización. No obstante, deberán considerarse estos factores, a fin de aminorar los efectos adversos en el desempeño o desenvolvimiento de los empleados.

6. CONCLUSIONES

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene como uno de sus objetivos fundamentales, el trabajo decente, en este sentido no solo es suficiente la generación de más empleos, sino que también un gran reto es la mejora de sus condiciones laborales para evitar riesgos psicosociales nocivos para el trabajador.

Sin duda, "trabajo decente es un concepto que busca expresar lo que debería ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno" (Levaggi, 2004, párr.1).

A veces se confunde este término y se reduce a un aspecto de remuneraciones, pero va más allá, "[…] se trata más bien de una normativa general en tanto seguridad, participación y bienestar del trabajador/a que aseguren, al mismo tiempo, un buen desarrollo en sociedad" (Millones, 2012, p. 97). No obstante como lo señala (Montoya *et al.,* 2017) "es importante destacar que el concepto de trabajo decente es generalizado y su aplicación va a depender de las políticas de cada nación, el contexto económico y la normatividad establecida" (p. 98).

Arredondo y Caldera (2020) indican que las organizaciones deben tener transparencia, ser oportunas y deben alinear sus políticas para que sus colaboradores desarrollen una fuerza laboral sólida. Entonces, se busca que la calidad en el trabajo sea holística e integral, para beneficio tanto del trabajador, como de la institución y de su entorno.

Gálvez *et al.* (2016) coinciden en la afirmación de que las condiciones laborales de calidad, para el desarrollo de un trabajo decente en las organizaciones, llevarán a lograr un cambio en la creciente desigualdad económica y laboral en la que muchos países se ven envueltos. En este caso tomando a México como ejemplo, con un modelo de trabajo decente se espera que las condiciones para los trabajadores sean equitativas y que les permita cubrir las necesidades que todo individuo necesita para lograr el bienestar.

En esta investigación se lograron ubicar tres dimensiones importantes para la identificación de factores de riesgo psicosocial para académicos universitarios: 1) factores del entorno y del puesto de trabajo: 2) factores organizacionales; y 3) factores externos o extralaborales. En cada una de estas dimensiones integramos distintas categorías de análisis, con la finalidad de, en investigaciones futuras, podamos diseñar

un instrumento que logre identificar, oportunamente los factores que representan un riesgo para los académicos.

Como se mencionó en un inicio, el trabajo decente no debe soslayar aspectos que ponen en riesgo la salud psicosocial de los trabajadores, por lo cual realizar un oportuno diagnóstico de factores de riesgo psicosocial resulta una estrategia para avanzar en la consecución de este objetivo de desarrollo sostenible, considerando que el trabajo decente ayuda a la reducción de la pobreza, al desarrollo de las naciones, y a la integración social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorim, A., Araujo, A., Maldonado, C., Rue, B., Kagabo, J., Fernando, N., Americo, P., Bockstal, C., Hoffer, F., Tsukamoto, M., Gutiérrez, M., Van, C., Osseiran, N. y Martínez, I. (2013). *La Cooperación Sur-Sur y el Trabajo Decente: Buenas Prácticas.* Oficina Internacional del Trabajo.

Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F. y Ritter, J. (2003). Medición del trabajo decente con indicadores estadísticos. *Revista Internacional del Trabajo, 122*(3), 161-195. **(https://onlinelibrary-wiley-com.e-revistas.ugto.mx/doi/epdf/10.1111/j.1564-913X.2003.tb00172.x).**

Arredondo, M. y Caldera, D. (2020). *Condiciones de trabajo y Rotación de personal, una relación simbiótica.* En D. Álvarez, Rotación de Personal (pp. 67-78). Plaza y Valdés Editores.

Arteaga, M. (2018). Retos para alcanzar un trabajo digno y decente en México. *Revista Latinoamericana de Derecho Social, 27*, 3-22. **(https://doi.org/10.22201/iij.24487899e.2018.27.12528)**.

Benítez, S., Mora, H. y Pinto, O. (2017). *Trabajo decente y la Docencia Universitaria.* Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación a Distancia y Virtual. Todos por los objetivos del desarrollo sostenible. Colombia. **(https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/3_distancia/admi_agro_2018/paper/viewFile/2294/2354)**.

Blanch, J., Sahagún, M. y Cervantes, G. (2010). Estructura Factorial del Cuestionario de Condiciones de Trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 26*(3), 175-189. **(http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622010000300002&lng=es&tlng=es).**

Carrión, M. (2014). *Batería para el estudio de las condiciones de trabajo de carácter psicosocial.*
Editorial Académica Española.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2021). *Ley Federal del Trabajo.* México. **(http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_110121.pdf)**.

Estrada, E., Roque, M., Gallegos N., Mamani, H. y Zuoaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 40*(1), 88-93. **(https://doi-org.e-revistas.ugto.mx/10.5281/senodo.4675923)**.

European Agency for Security and Health at Work. (2009). Assessment, elimination, and substantial reduction of occupational risks. Working Environment Information. **(http://osha.europa.eu/en/publications/reports/TEWE09001ENC)**.

Fernández, J., Fernández, E., y Siegrist, J. (2005). El trabajo y sus repercusiones en la salud. El modelo "Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa-DRE". *Revista Calidad Asistencial, 20*(3), 165-70. **(https://doi.org/10.1016/S1134-282X (08)74743-2)**.
Gálvez, E., Gutiérrez, E., Picazzo, E., y Osorio, J. (2016). El trabajo decente, una alternativa para reducir la desigualdad en la globalización: el caso de México. *Región y Sociedad, 28*(66), 55-94. **(https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10244884003)**.
García, M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos Psicosociales en el Profesorado de
Enseñanza Universitaria: Diagnóstico y Prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *32*, 173-182. **(https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001)**.
Gómez, P., Hernández, J. y Méndez, M. (2014). Factores de Riesgo Psicosocial y Satisfacción
Laboral en una empresa chilena del área de la minería. *Ciencia y Trabajo, 16*(49), 9-16 **(http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492014000100003)**.
Gutiérrez, A., y Viloria, J. (2014). Riesgos Psicosociales y Estrés en el ambiente laboral. *Salud*
Uninorte, 30(1). **(https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81730850001)**.
ISO (2018). *ISO 45001:2018: Sistemas de gestión de seguridad y salud en el trabajo.* ISO. **(https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:45001:ed-1:v1:es)**.
Karasek, R., Brisson, Ch., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The Job
Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*(4), 332-355.
Kristensen, T., Hannerz, H., Hogh, A. y Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire-A tool fort the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal or Environmental Health, 31*(1), 438-449.
Levaggi, V. (2014). *¿Qué es el trabajo decente?*. Organización Internacional del Trabajo. **(https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang--es/index.htm#banner)**.
Millones, M. (2012). Límites del Trabajo Decente: la precarización laboral como problema estructural en América Latina. *Gaceta Laboral, 18*(1), 87-106.
(https://produccioncientificaluz.org/index.php/gaceta/article/view/3825).
Montoya, C., Méndez, J. y Boyero, M. (2017). Trabajo Digno y Decente: Una mirada desde la
OIT para la generación de indicadores para las pyme mexicanas y colombianas. *Revista Científica*
"Visión de Futuro", 21(2), 84-106.
(https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357955446003).
Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y seguridad del trabajo, 57*(1), 1-19.
(http://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002).
Moreno, B. y Báez, C. (2013). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas.* Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo [INNST].
(https://www.insst.es/documentacion/catalogo-de-publicaciones/factores-y-riesgospsicosociales-formas-consecuencias-medidas-y-buenas-practicas).

Ojeda, F., García, M. y González, R. (2019). Desarrollo sostenible del trabajador a través del trabajo decente. *Sociedad y economía, 38,* 89-104. **(https://doi.org/10.25100/sye.v0i38.8026)**.
ONU. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos.* **(https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/)**.
ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030.* Recuperado el 21 de Enero de
2021. **(https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/)**.
OIT. (2018). *¿Qué es el trabajo decente?.* OIT. **(https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang--es/index.htm)**.
OIT. (2018). *Trabajo decente.* **(http://www.oit.org/global/topics/decent-work/lang--es/index.htm)**.
OIT. (2018). *Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior.* **https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_dialogue/sector/documents/publication/wcms_638343.pdf)**.
OIT. (2021). *El futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente.* OIT. **(https://www.ilo.org/sector/activities/sectoral-meetings/WCMS_780077/lang--es/index.htm)**.
Pujol, L., y Arraigada, M. (2017). Propiedades Psicométricas Del Cuestionario De Riesgos Psicosociales Copsoq-Istas 21 y Aplicación en Docentes Universitarios Argentinos. *Cuadernos de*
Administración, 30(55), 61–89. **(https://doi-org.e-revistas.ugto.mx/10.11144/Javeriana.cao30-55.ppcr)**.
Romero Espinoza, M.A. y Laborín Álvarez, J. F. (2016). Calidad de vida en docentes de educación pública superior. *Educación y Humanismo, 18*(31), 205-224. **(https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1375)**.
Siegrist, J. & Peter, R. (2000). The Effort-Reward Imbalance Model. *Occupational Medicine, 1,*
83-86.
Tirado, G., Llorente-Alonso, M. y Topa, G. (2019). Desequilibrio esfuerzo-recompensa y quejas subjetivas de la salud: Estudio exploratorio entre médicos en España. European Journal of Investigation in Health, *Psychology and Education, 9*(2), 59-70. **(https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.320)**.
Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H., y Juárez, A. (2016). Elaboración de una escala para valorar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo de profesores universitarios. *Journal of Work and Organizational Psychology, 32*(2), 67-74. **(https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.04.004)**.
Vega. S. (2001). *NTP 604: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social (II).* I.N.S.H.T. **(https://www.insst.es/documents/94886/326775/ntp_604.pdf/e6e7f2a5-18dd-46f0-81ed-ed111074e8db)**.
Vieco, G. y Abello, R. (2014). Factores psicosociales de origen laboral, estrés y morbilidad en el mundo. *Psicología desde el Caribe, 31*(2), 354-384. **(http://dx.doi.org/10.14482/psdc.31.2.5544)**.
Veldhoven, M. & Prins, J., Van der Laken, P. & Dijkstra, L. (2015). *QEEW2.0: 42 short scales for*
survey research on work, well-being and performance. SKB.

FACTORES DETERMINANTES DE UNA INNOVACIÓN SOCIAL: CASO DE ESTUDIO

Lizeth Alejandra Contreras Lemus
Laura Elena Zárate Negrete
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la innovación social ha sido objeto de múltiples investigaciones por autores interesados en escudriñar este fenómeno y sus orígenes, sin embargo, y a pesar de que la innovación social ha adquirido fuerza con el tiempo, no existe un consenso con relación al origen formal sobre qué es, ni sobre todos los factores posibles determinantes de su aparición en territorios sociales. Aunado a esto, y considerando que el interés académico, social e incluso político, enfocados al concepto, son relativamente recientes, destacando en las últimas dos o tres décadas, los términos y temas entorno a la innovación social, existen desde hace mucho tiempo atrás, puesto que, según autores como Godin (2012), la innovación social se ha generado en diversas formas por más de dos siglos.

De hecho, en muchos casos, se ha considerado, que el origen del término, se genera gracias a la teoría del cambio social de William Ogburn en 1923, basada en la manera en la cual, un cambio ocurre dentro de un territorio, comunidad, sociedad, entorno e incluso en una economía, generando ideas, con las cuales, se implementan planes de acción, conllevando una evolución de la situación actual hasta una mejora radical en la sociedad. Sin embargo, otros autores deciden ir aún más atrás, afirmando que el inicio de la innovación social se debe gracias a obras escritas por sociólogos como lo son: Karl Marx, Max Weber y Emile Durkeim, cuyo enfoque se basa en procesos más amplios del cambio social. Por lo que, según Arciniega (2009), en sus inicios, la innovación social comenzó a ser abordada dentro de los países con tradiciones anglosajonas, por tanto, a mediados de los ochenta, los primeros aportes se dieron por parte de Kingston (1984) y Rickards (1985), considerándolos hoy día como los aportes pioneros.

Teniendo una continuidad en la década de los noventa con autores como Mulgan (2007), lo que dio pie a que el concepto comenzará a ser adaptado por países desarrollados, promoviendo investigaciones sobre la naturaleza y características de los procesos de innovación social, así como sus causales y por consiguiente los factores que intervienen dentro de su desarrollo e implementación. Gracias a las variadas aportaciones alrededor del concepto, ha sido posible que su estudio profundice aún más, ya que, para muchos, la innovación social cuenta con una naturaleza sublime en

cuanto a la flexibilidad del concepto se refiere, debido a que, puede abordarse desde diversos paradigmas disciplinares y contextos extremadamente diferentes.

2. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

La innovación social es considerada como una herramienta que busca dar solución a diversas problemáticas y necesidades sociales al mejorar la calidad de vida de los agentes involucrados en el proceso, de este modo la sociedad genera iniciativas en conjunto para generar un cambio sustancial dentro de su territorio, tomando una apropiación de recursos disponibles, generando una sociedad colaborativa y de creación de conocimiento.

Por lo tanto, en la actualidad existen comunidades rurales preocupadas por temas de innovación social, puesto que, muchas de ellas están expuestas a nuevos retos sociales, de carácter complejo y multidimensional, provocando un aumento desmedido en el número de comunidades marginadas, siendo excluidas por la sociedad al no contar con las mismas oportunidades socioeconómicas, sin embargo, en ocasiones, estás entidades no han sabido detonar los recursos y capacidades con los que cuentan. Una de las causas, en gran parte, se debe a los fuertes vínculos con su territorio, costumbres y/o tradiciones, que influyen en el entorpecimiento del proceso de un desarrollo rural a urbano.

A consecuencia las comunidades se han visto envueltas en una pobreza rural, misma que se presenta como una problemática social en el país, manifestándose con gran frecuencia en territorios con menor desarrollo industrial y con una perspectiva enfocada en el sector primario. Por lo tanto, al verse excluidas las comunidades rurales quedan desamparadas ante la concentración de actividades con valor añadido en las zonas urbanas, lo que ocasiona que estas queden expuestas directamente a ser foco de una pobreza colectiva.

No obstante, existen comunidades, las cuales, cuentan con recursos naturales, sociales, o incluso intelectuales, mismos que no han sido aprovechados por los miembros de la comunidad, lo que ocasiona que exista una falta de innovación que integre a todos los habitantes de las entidades rurales marginadas, siendo la innovación social la única opción de progreso con la que los pobladores cuentan para mejorar su nivel de vida, pues, el proceso de innovación social se compone por la creación de capacidades a nivel local al desarrollar un co-aprendizaje de diversos actores sociales, prácticos, así como, el desarrollo de estrategias e investigación, con el fin de involucrar y empoderar a las comunidades locales generando un bienestar social (Euromontana, 2020).

2.1. Sujeto de Estudio

Acorde a lo anterior, la comunidad de Magallanes, ubicada en el municipio de Pénjamo, Guanajuato, es una comunidad, que cuenta con una población de 828 habitantes, de los cuales 461 son mujeres y 367 son hombres. Asimismo, el 12.49 % de

la población es analfabeta, contando con 9 jóvenes estudiantes de nivel preparatoria y 7 de nivel universitario. Existiendo 471 viviendas (el 95 % cuenta con electricidad; el 88.44 % tiene acceso a agua potable entubada; el 72 % cuenta con un excusado o sanitario, el 85 % tiene un radio, existen 95 líneas de teléfono residencial, el 60% por ciento cuentan con un teléfono celular y el 70 % tiene el servicio de internet), de las cuales se encuentran habitadas 204 viviendas (43 %) (INEGI, 2019).

Esta comunidad cuenta con altos niveles de pobreza, provocando que los habitantes vivan de una manera extremadamente marginal, ya que, la actividad económica de la cual dependen principalmente los habitantes es la agricultura y ganadería, sin embargo, son pocos los pobladores que cuentan con grandes cantidades de herramientas para el desarrollo de sus actividades. Al realizar un análisis sobre el entorno de la comunidad se encontró que, está se encuentra excluida por las zonas urbanas que se encuentran a cortas distancias de la misma, generando un déficit económico para los pobladores.

Sin embargo, está comunidad destaca por ser una zona la cual, resulta atractiva por su agradable clima que propicia la producción de mango, mísperos, café, maguey azul y la variante endémica de la comunidad "Maguey Tequila", además, de ofrecer vistas de cantera labrada en sus viviendas, la historia que guarda en la época cristera en México, por sus celebraciones religiosas, sus deshilados, su comida exquisita, y las tradicionales huertas, hacen que la comunidad cuente con los recursos naturales y culturales necesarios para destacar de entre las otras, sin embargo, no cuenta con el interés de los pobladores para generar una innovación social que coadyuve a la población y a su entorno en una sola idea, que genere un cambio sustancial en su entorno y proporcione mejoras socioeconómicas.

3. INNOVACIÓN

Sin embargo antes de profundizar más en el tema de innovación social, es esencial primero entender el concepto de innovación, ya que, a partir de esta contextualización, da origen a todos aquellos conceptos de innovaciones que conocidos actualmente, por tanto, es necesario destacar que, usualmente la innovación es una práctica que suele relacionarse solamente con el sector empresarial, en el que se incluyen tanto actividades manufactureras, como comerciales, sin embargo, no solo se presenta en estás secciones, puesto que, las actividades innovadoras suelen darse en cualquier sector de la economía, inclusive los servicios públicos, como lo son, salud o educación, siendo de gran importancia su desarrollo en el sector público (Echeverría, 2008b).

La innovación es considerada como un tema ampliamente investigado, sin embargo, en esta área de estudio, Shumpeter ha sido considerado como precursor de este fenómeno, al introducir dos conceptos que han tenido un fuerte impacto en el desarrollo del tema, tomando el concepto de innovación como causa del desarrollo y emprendimiento innovador, como propiciador de la conceptualización del término de innovación considerándolo como un factor fundamental del desarrollo económico y el bienestar social (Montoya, 2004).

Sin embargo, a pesar de ser el pionero de la innovación no es el único autor que ha incursionado en este tema, ya que, Mulgan (2006), referenciado por Bonilla y Calderón, (2012) expresa que el proceso de innovación, inicia con una idea, la cual surge a partir de una necesidad que no se encuentra satisfecha, lo que origina una relación con otra idea de cómo satisfacerla, en muchos casos, las necesidades son apenas obvias, en otras, son menos obvias, por lo que la innovación propone encontrar formas diversas, creativas y nuevas para satisfacer dichas necesidades.

Drucker (1986) referenciado por Calderón y Bonilla, (2012), en su libro "La innovación y el empresario innovador", considera el tema desde un enfoque organizacional, en consecuencia, este autor refiere que la innovación cambia algo, como un proceso, y por consiguiente el comportamiento.

3.1. Innovación Social

Posteriormente de haber realizado una breve introducción a la significación de innovación en términos generales, es momento de introducir el concepto de innovación social. Como se hace mención del inicio del capítulo, aún no está bien determinado el origen del concepto de innovación social, y a pesar de existir diversas contextualizaciones, no existe un consenso sobre el término.

Inclusive, la Comisión Europea en el año 2013, realizó una publicación sobre una Guía de "Innovación Social", la cual, se definía como "innovaciones que son sociales, tanto en su fin como en su procedimiento que no solo son buenas para la sociedad, sino que impulsan la capacidad de los individuos para actuar". Sin embargo, esta Guía especifica que no se cuenta con un consenso real sobre el significado de innovación social, por lo que, lo considera como una estrategia esencial para la competitividad de la región en la cual se lleva a cabo. No existe una definición única sobre este término, puesto que, se establece como un hecho que comprende que las necesidades sociales que tienden a ser muy amplias y diversas, siendo estás el objeto de los procesos de la innovación social. La falta de precisión sobre el concepto construye una de las principales debilidades del enfoque.

Por tal motivo, es importante decir que, la innovación social surgió como una nueva visión de la innovación convencional, centrándose en las relaciones sociales que surgen entre diversos agentes, que son necesarios para generar soluciones, las cuales tienen que ver con complejas problemáticas que enfrenta la sociedad a nivel mundial, en diversos temas sociales, culturales, ambientales o económicos, a pesar de ser temas similares, la soluciones no siempre son las mismas, ya que esto dependerá de la zona en la que se ejecuten, trayendo resultados diferentes, al adaptarse a diferentes entornos y aspectos, en donde los métodos tradicionales ya no son una opción para la resolución de problemáticas sociales (Parada *et al.*, 2017).

Cabe destacar que, recientemente se ha generado un interés colectivo sobre el estudio del término de innovación social, esto de acuerdo con su reconocimiento formal en el ámbito académico, así como, su incorporación en el enfoque de instituciones. Asimismo, la innovación social surge a partir de movimientos sociales que tratan de orientar, organizar y movilizar acciones que propicien una transformación en un entorno social, el cual, surge apartar de la década de los

cincuenta, con el fin de dar solución a las problemáticas sociales por medio de la sociedad misma (Domanski *et al.*, 2016).

Usualmente, relacionan la idea de innovación social con el enfoque de crear, con el progreso o bien la búsqueda de nuevas ideas en conjunto, para un método o para dar solución a las diversas problemáticas existentes en una sociedad. Aunado a esto, se establece que la innovación social solo se refiere al bienestar de la sociedad, sin importar en que entorno o zona está se desarrolle, solo así, es posible que se pueda considerar una idea, como innovación social.

Por ello es calificada como un factor clave para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y sin duda ha sido fundamental para el desarrollo de sus objetivos. La innovación social está referida a ideas que generan productos, servicios o actividades que cuentan con un valor agregado y diferente a los que ya existen en el mercado actual, los cuales, simultáneamente van satisfaciendo las necesidades sociales, creando nuevas relaciones laborales.

La innovación social no es un tema enfocado solo a un determinado sector económico, sino que, toma un enfoque de innovación hacía la creación de productos y resultados sociales (Murray *et al.*, 2011, referenciado por Abreu, 2011). Asimismo, una de las principales razones por las cuales, una sociedad comienza a innovar, debido a que las condiciones de su entorno así lo exigen, como bien lo dice, Chambón, David y Devevey en el trabajo Les innovations sociales (1982), la innovación social, se refiere a aquellas prácticas que directamente posibilitan a que un individuo o un grupo respondan a una necesidad o a un conjunto de necesidades sociales no satisfechas.

Este concepto describe la ejecución de nuevas mejoras sociales, e institucionales, nuevas formas de movilizar recursos, nuevas alternativas de respuesta hacían las problemáticas existentes, que las soluciones disponibles no han cubierto en su totalidad. De una forma heterogénea, en el tratamiento de estos procesos se movilizan los recursos tangibles e intangibles; la innovación social tiene lugar en el contexto de fundamentos y estrategias para el impulso de relaciones entre personas y su entorno, así como entre comunidades cercanas (Klein y Harrisson, 2007; Moulaert y Nussbaumer, 2005). En tal sentido la innovación social afecta directamente a las relaciones sociales de gobernanza y por tanta a la satisfacción de las necesidades básicas que aquejan a la sociedad (Irizar, 2008).

3.2. Características de la Innovación Social

En los últimos años ha existido un esfuerzo considerable por destacar las actividades e iniciativas que involucran el proceso de innovación social, derivado del incremento significativo en el número de iniciativas y mecanismos que las soportan, lo que supone la necesidad de identificar sus características fundamentales y definir métricas que permitan valorar el impacto y resultados de iniciativas propuestas.

Por tal motivo, algunos autores han decidido desentrañar las variables que resultan ser clave dentro de la implementación de una propuesta de innovación social, generando así una discusión teórica sobre estás. Dentro de la literatura es posible identificar una serie de características comunes, algunas se encuentran estrechamente

interrelacionadas y permiten tener una apertura a la colaboración y la base de creación de nuevos roles, sin embargo, un gran número de innovaciones podrían o no presentar muchas de estas características, puesto que, la literatura muestra que estas características no son definitivas y que aún se encuentran en estudio y construcción (TEPSIDE, 2012).

A continuación, se muestra una recopilación de algunos autores que abordan el tema de las características dentro del impulso de un proceso de la innovación social.

Un estudio realizado por The Young Foundation (2012), las características que integran una innovación social son siete, las cuales se describen a continuación:

1. **Intersectorial:** refiriéndose a la manera en la que una innovación social se desenvuelve dentro de los sectores, relacionados a las empresas y organizaciones del tercer sector o el Estado y las empresas sociales, a medida en la que se desarrollan;
2. **Abierto y Colaborativo:** destacando la afinidad que la innovación social suele tener para ser inclusiva e involucrar una amplia gama de actores, formando proyectos colectivos que implican equipos de trabajo con un gran número de personas;
4. **Base y de abajo hacia arriba:** basándose en la manera en la que se llevan a cabo, pues según el autor, las innovaciones sociales suelen ser, a menudo, de abajo hacia arriba, de base, distribuido y ubicación;
5. **Pro-consumo y la coproducción:** tomando como referencia las limitaciones existentes entre los productos y el consumidor, debido a que, cada vez resultan ser difusa, pues, actualmente y gracias a la tecnología los usuarios pueden convertirse en productores, siendo más evidente en el campo social, generando un cambio significativo, sobre los individuos receptores pasivos de servicios. Por otro lado, la idea de "Coproducción", es que las personas que utilizan servicios son los recursos, no los desagües ocultos en el sistema;
6. **Mutualismo:** procedente de una red habilitada que promueve el intercambio mutuo de variedades de formas;
   Crea nuevos roles y relaciones: usualmente, al referirse a una innovación social, se dice que se desarrollan "con" y "por" usuarios y no se enfocan en "a" y "para ellos", por lo que, se pueden identificar por la creación de nuevos tipos de relaciones, llevándolas a cabo de un sinfín de maneras, es así que crean nuevas funciones para los usuarios y beneficiarios;
7. **Desarrolla los medios y capacidades:** las capacidades son el medio por el cual las necesidades se cumplen. Por lo que, su enfoque se basa en la creación de una idea que permita a las personas mejorar sus problemas con soluciones propias.

Finalmente, es necesario establecer que, las características encontradas son comunes en la literatura, ya que, muchos autores coinciden entre ellas, lo que permite identificar aspectos importantes que debe necesariamente contener una innovación social.

3.3. Etapas de la Innovación Social

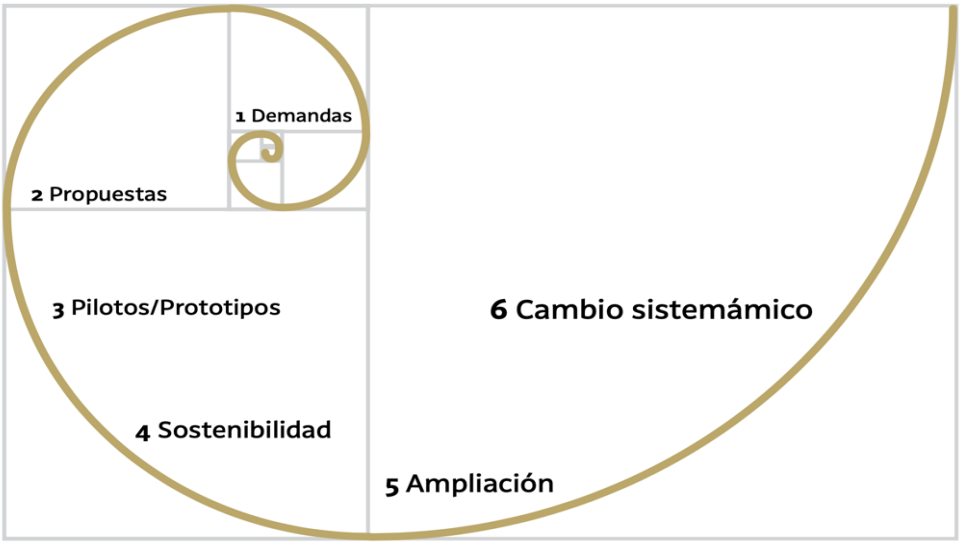
La innovación social, es un proceso el cual se enfrenta a retos y desafíos constantes, caracterizados por la incertidumbre, el riesgo y la complejidad. Lo que implica, la creación del desarrollo de una estructura, un sistema o una metodología para su implementación, incluyendo un proceso práctico de innovación según las diferentes fases.

Por tal motivo, es importante que un proceso de innovación social se desarrolle de una manera adecuada, necesitando una serie de etapas, con las cuales se genere un proceso efectivo de innovación social, sin embargo, estas etapas no necesariamente deben ser consecutivas o cumplir con un determinado tiempo de ejecución.

3.4. Etapas de Murray, Caulier-Grice y Mulgan

De tal manera, uno de los modelos más empleados a lo largo de la literatura en el análisis del proceso de innovación social es el propuesto por Murray, Caulier-Grice y Mulgan (2010), en su libro The Open Book of Social Innovation, destacando la teoría sobre la manera en la que actúa una IS, destacando que puede ser vista como un proceso en espiral, desarrollándose en seis etapas, construyendo el proceso desde la concepción, hasta la creación de cambios sistémicos. Sin embargo, el método no establece una temporalidad dentro de la ejecución de las etapas, una secuencia, o bien, que el proceso tenga que seguir un orden predefinido (Vega, 2017).

En tal sentido, el modelo planteado puede llegar a considerarse solamente como un marco de referencia de apoyo para la planificación y estructuración de un proceso de IS. A continuación, se presenta el modelo implementado por Murray *et al*., (2010).



Los autores se refieren a estas etapas de la siguiente manera:

Etapa 1: Avisos, Inspiraciones, Diagnóstico. Identifica un problema o necesidad que se desea resolver, constituyendo el punto de partida para generar iniciativas de innovación social. Cabe destacar que, es importante la identificación clara del problema central que se desea resolver. Una vez determinada la problemática, es necesario observar qué hace la gente, cómo piensa, qué necesita y desea.

Etapa 2: Propuestas e ideas (ideación). Para llevar a cabo una solución sobre la problemática identificada, los innovadores sociales comienzan a generar ideas y/o propuestas, enfocados en el mantenimiento de la creatividad y el involucramiento de los grupos de interés.

Etapa 3: Prototipado. Comienza la implementación de las ideas sobre las que se ha trabajado en las etapas anteriores, creando prototipos o modelos construidos para probar un concepto o proceso, con el objetivo de mejorar su precisión.

Etapa 4: Sostenibilidad. Esta etapa llega cuando la idea ha sido implementada. Lo que implica el perfeccionamiento y la racionalización de las ideas junto con la identificación de las fuentes de ingreso, para asegurar la sostenibilidad financiera del proyecto.

Etapa 5: Escalado y Difusión (Ampliación). Enfocada a estrategias para generar un crecimiento y difusión de una innovación, desde el crecimiento de la organización, a través de licencias y franquicias o federaciones y más flexible de difusión.

Etapa 6: Cambio Sistemático. Involucra una interacción sobre diversos elementos: movimientos sociales, modelos de negocios, leyes, etc., asimismo, implica nuevos marcos o arquitecturas construidas por una gran variedad de innovaciones más pequeñas.

3.5. Etapas de Wheatley y Frieze

Por otro lado, existen autores que, cuentan con una perspectiva diferente a las descritas anteriormente, como lo son: Wheatley y Frieze (2011), quienes plantean sólo tres etapas con una apreciación heterogénea, utilizando un enfoque basado en lo que ellas llamaron “utilización de la emergencia para impulsar la innovación social”. En tal caso, las autoras plantean las siguientes etapas:

Etapa 1: Redes. Actualmente se vive en la era digital, lo cual favorece a la creación social, puesto que así, los actores pueden encontrar a otros interesados por la misma causa. Recayendo en la importancia de la creación de alianzas, coaliciones y redes para crear el cambio social.

Etapa 2: Las comunidades de práctica. En este punto, se puede utilizar las redes, para buscar a personas que se encuentren involucradas en trabajos similares, lo cual facilita el compartimiento de trabajos y beneficios.

Etapa 3: Sistemas de Influencia: esta etapa no se puede predecir, ya que, se genera espontáneamente dentro del sistema que cuenta con influencias y poder real

como una teoría del cambio, esta etapa ofrece métodos y prácticas para lograr las variaciones en los sistemas de cambio necesarios.

De tal modo, las etapas de innovación social, se han ido construyendo a lo largo de los años, a través de diversas teorías, consideradas las más relevantes del proceso, dentro de la literatura general. Sin embargo, las etapas mostradas no son las únicas, puesto que, suelen variar dependiendo del autor, pero, es claro que son esenciales en esta práctica y a pesar de que algunos modelos pueden no seguir una secuencia, son nacerías como un marco de referencia para el desarrollo del proceso de la innovación social, para crear un buen funcionamiento y sustentabilidad.

3.6. Factores determinantes de una innovación social

Asimismo, la innovación es considerada como la otra cara del aprendizaje. Debido a que, innovan las organizaciones que aprenden y aprenden las organizaciones que cambian, esto es, las organizaciones que adaptan novedades y por ende innovan. En tal sentido, la innovación en esencia se considera esquemáticamente como la interrelación de diversos procesos que incluyen el intercambio de información con el exterior. Esto es así porque la técnica, que es el conocimiento aplicado, debe ser, como todo saber humano, continuamente reaprendida, puesto que "la pericia tecnológica no se hereda automáticamente, toda nueva generación debe adquirirla" (Sachs, 2005 en Rodríguez y Alvarado, 2008, citado por Álvarez y Abreu, 2011).

Sin embargo, para que una innovación social logre detonar de una manera adecuada, influyen una serie de factores sociales, económicos, públicos y culturales, que determinan su irrupción y aparición dentro de cualquier territorio, al favorecer su práctica e impulso. Sin embargo, una innovación social no puede surgir por sí sola, ya que, es necesario crear un ambiente estratégico en donde se permita aumentar la probabilidad de que aparezca, identificando un contexto apropiado para la implementación de iniciativas sociales innovadoras, y así, proporcionar un conocimiento a quienes deseen fomentar y promover un modelo socioeconómico sustentable.

Por lo cual, existen varios autores orientados en el escudriñamiento de estos factores, pues, al ser un tema de interés para muchos pensadores, se ha creado un sinfín de literatura, en las cuales se muestran diferentes factores que determinan una innovación social, aportes que han surgido mediante la opinión de cada uno de estos autores, sin embargo cada uno con una base empírica literaria diferente. Por lo cual, a continuación, se muestra una serie de autores que hablan sobre el tema en cuestión.

3.7. Factores de García y Palma

Por otro lado, García y Palma (2019) infieren sobre otros autores que describen los factores que influyen en la generación de innovación social, como lo son:

- Tamaño de la región (Abreu & Cruz, 2011),
- Contexto cultural (Echeverría & Gurrutxaga, 2012),
- La capacidad de absorción de conocimiento (Unceta, 2016);
- El uso de herramientas digitales y tecnología (Mulgan, 2006).

Estos factores se toman como evidencia del análisis de irrupción de la innovación en diversas zonas, más que otras, ya que no todos los territorios cuentan con los factores necesarios para que la innovación se lleve a cabo. Por lo que, García y Palma, (2019), sin embargo, en su investigación, concluyeron que existen cinco grandes pilares que engloban diversos factores que facilitan la aparición de la innovación social, los cuales, están integrados por un total de 29 variables, los cuales se presentan a continuación:

Tabla 1: Factores determinantes de una innovación social

<table>
<tr><th colspan="2">Factores que determinan la aparición de la innovación social en los territorios</th></tr>
<tr><th>Elementos sociales y culturales</th><th>Nivel socioeconómico de la población</th></tr>
<tr><td>● Existencia de preocupación social
● Propensión cultural al cambio
● Propensión a la participación
● Existencia de una clase creativa diferentes agentes económicos y generar acción colectiva
● Existencia de una cultura asociativa de los individuos</td><td>● Densidad de la población
● Orografía
● Posición geográfica
● Existencia de recursos naturales próximos
● Existencia de otras experiencias socialmente innovadoras</td></tr>
<tr><th>Apoyo político e institucional</th><th>Entidades y mecanismos que determinan la estructura productiva empresarial y social</th></tr>
<tr><td>● Existencia de programas de apoyo a la innovación social
● Existencia de laboratorios o centros de innovación social
● Existencia de financiación pública
● Existencia de una regulación eficiente y ausencia de trabas
● Políticas de educación para fomentar la innovación</td><td>● Nexos que favorecen las relaciones público-privadas
● Existencia de cooperativas
● Existencia de entidades sociales
● Actividad empresarial activa
● Emprendimiento reconocimiento y existencia de premios</td></tr>
<tr><th colspan="2">Conocimientos y mecanismos facilitadores</th></tr>
</table>

- Conocimiento de la realidad social
- Conocimiento de las oportunidades y potencialidades de nuevos medios e instrumentos
- Facilidad y medios para establecer nuevas comunicaciones y redes
- Espacios para el desarrollo de las iniciativas
- Presencia de otros tipos de innovaciones. Mecanismos de cooperación entre universidad-ciencia-sociedad

Fuente: Elaboración propia

Presentando estos factores como necesarios para llevar a cabo una innovación social exitosa, puesto que, si un territorio no cuenta con algunos de ellos, no es apto para un proyecto de innovación social, ya que, existe la posibilidad de fracasar.

3.8. Factores basados en el Modelo de Innovación Social Local por la Young Foundation/ NESTA (2007, citado por Álvarez y Abreu 2011)

De acuerdo con la Young Foundation/ NESTA (2007), los inicios de la mayor parte de las innovaciones sociales recaen en forma local, con ideas e iniciativas locales, con el objetivo de hacer frente a problemas muy locales, sin embargo, en el proceso reúne personas e ideas de organizaciones comunitarias, autoridades locales y agencias públicas.

Por lo cual, basándose en lo anterior, se han identificado una serie de factores que tienden a potencializar, impulsar y fomentar la innovación social local, los cuales, reflejan las condiciones y requisitos necesarios para la innovación en otros sectores. Por lo que, a continuación, se presentan los factores que para el autor son esenciales dentro del proceso de innovación social:

1. Reconocimiento de bajo rendimiento en uno o más servicios, que actúa como motor de cambio y de innovación;
2. Combinación de presiones Internas y Externas, internamente de los políticos locales y funcionarios de alto nivel, y externamente en la forma de política gubernamental o intervenciones de organismos de regulación, que actúan como un catalizador de la Innovación;
3. Un fuerte liderazgo en la forma de líderes de apoyo político y un pequeño grupo de líderes carismáticos en los puestos de alta dirección, a menudo traídos de fuera de la organización, con el fin de iniciar un cambio radical;
4. Creación de una cultura de respuesta de la organización donde el cambio es aceptado por la alta dirección y por el personal de primera línea, y la asunción de riesgos es fomentada y apoyada tanto a nivel individual e institucional;
5. Redes formales e informales en una variedad de niveles para ganar el apoyo, garantizar la colaboración y facilitar la innovación;

6. Disponibilidad de recursos disponibles para apoyar la innovación, en forma de personal para apoyar y poner en práctica nuevas ideas (Young Foundation/ NESTA, 2007, citado por Álvarez y Abreu, 2011).

Es necesario que un territorio mantenga un desarrollo sustentable, para que así logre convertirse en un entorno creativo (Butzin, 2000), con el objetivo de crear una cultura innovadora que fomente las ideas creativas, las cuales, en muchos casos, resultan ser una fuente de desarrollo sostenible, llegando a convertirse en regiones que aprenden. A pesar de ser regiones que han aprendido a lo largo de su historia y lo siguen haciendo, muy pocas son aquellas que han conservado una capacidad de ir enriqueciendo sus actitudes con innovaciones, es decir, aquellas que están unidas al protagonismo del conocimiento y del aprendizaje colectivo (Jardon y Gierhake, 2017).

De esta manera, los factores deben ser identificados con el propósito de seleccionar los factores que pueden ser replicados en otras zonas a través del aprendizaje, la difusión y las buenas prácticas, mediante la creación de redes de apoyo, y por consiguiente, identificar el tipo de recursos necesarios para el desarrollo de las diferentes etapas del proceso de innovación social.

4. ESTABLECIMIENTO DEL INSTRUMENTO

Para realizar la investigación se ha tomado como referencia la investigación realizada por García y Palma (2019), denominada “Innovación Social: Factores clave para su desarrollo en territorios”, en la cual determina los factores más influyentes en el proceso de innovación social, así como, las variables que los integran, teniendo como resultado un total de cinco factores integrados por un mínimo de cinco variables.

Por lo tanto, siendo la Magallanes el principal objeto de estudio de está investigación, se espera encontrar que la comunidad cuenta con los factores necesario para determinar si la entidad, es capaz de sustentar un proyecto de innovación social, puesto que, si poseen estos factores, Magallanes puede ser capaz de desarrollar un proyecto que integre a todos los pobladores, implicando riesgos más bajos al fracaso, y generando una ventaja competitiva sobre la región.

Por lo cual, y tomando como referencia el estudio de García y Palma (2019), se realizó un desglose sobre los factores más relevantes que son necesarios para determinar de una innovación endógena, tomando los cinco factores principales de García y Palma, pero acotando las variables que los integran, adaptándolas a las necesidades de la comunidad, dando como resultado un total de 3 variables que en suma son 15.

A continuación, se presentan los factores determinantes de una innovación endógena adaptados a la comunidad de Magallanes:

Tabla 2: Muestra de Factores Determinantes de una Innovación Social

Factores que determinan la aparición de la innovación social en los territorios	
Elementos sociales y culturales	**Nivel socioeconómico de la población**
1. Propensión cultural al cambio 2. Existencia de preocupación social 3. Capacidad y disponibilidad para trabajar en equipo	1. Densidad de la población 2. Existencia de recursos naturales próximos 3. Nivel socioeconómico de la población
Apoyo político e institucional	**Entidades y mecanismos que determinan la estructura productiva empresarial y social**
1. Existencia de programas de apoyo a la innovación social 2. Existencia de laboratorios o centros de innovación social 3. Políticas de educación para fomentar la innovación	1. Existencia de entidades sociales 2. Actividad empresarial activa 3. Emprendimiento reconocimiento y existencia de premios
Conocimientos y mecanismos facilitadores	
1. Conocimiento de la realidad social 2. Conocimiento de las oportunidades y potencialidades de nuevos medios e instrumentos 3. Mecanismos de cooperación entre universidad-ciencia-sociedad	

Fuente: Elaboración propia

4.1. Desarrollo del Instrumento

Para efectos de la determinación de los datos, se diseñará un instrumento de estudio, el cual, se basa en un formato de entrevista semiestructurada, puesto que, la innovación social, es un fenómeno que se encuentra expuesto a una constante evolución, lo que, dificulta la implementación de un modelo ya estructurado, cuando aún no se ha determinado si la comunidad cuenta o no, con los factores necesarios para generar una propuesta de innovación social. La información procedente de las entrevistas permitirá aportar de forma empírica y fidedigna, los elementos claves, para reconocer y decretar las dimensiones esenciales para la aparición de este fenómeno.

En tal sentido, se contará con un instrumento en formato híbrido, cuyos ítems se basarán en la detección de factores socioeconómicos, necesarios para el desarrollo e implementación de una innovación social, tomando en consideración diversos enfoques y elementos los autores consultados, por lo que, se pretende coadyuvar las dimensiones más relevantes para el estudio, mantenido un enfoque socioeconómico de los mismos.

Para efectos de la elaboración del formato de la entrevista semiestructurada, se tomará como base el instrumento desarrollado por García y Palma, (2019), el cual está

totalmente enfocado al estudio de los factores determinantes de una innovación social, pero, contando como sujeto de estudio, a catedráticos de diferentes entidades educativas del país, por tal razón, se reestructurará para adaptarlo a las necesidades de Magallanes, pensando cuidadosamente cada uno de los ítems correspondientes a cada variable. Cabe destacar que el instrumento está pensado no solo para la detección de los factores, sino también para considerar la división histórica de la comunidad y del cultivo del mango, el cual es uno de los principales generadores de empleo de la comunidad.

4.2. Muestra Poblacional

Como se mencionó anteriormente, para la obtención de datos se diseñará una entrevista semiestructurada, misma que será aplicada a un 50% del total de la población de la comunidad que tengan a su cargo la propiedad de una huerta de mango, una muestra del 50% de los individuos propietarios de huertas, es representativa con una confiabilidad del 95 por ciento y margen de error de 4 por ciento.

4.3. Tratamiento de Datos

Con el objetivo de realizar un análisis a través de la hermenéutica análoga se utilizará como soporte el sistema de análisis de datos Atlas ti., datos que serán obtenidos a través de la aplicación de una serie de entrevistas con formato semiestructurado, aplicadas a la población dueña de una huerta. De esta manera, la utilización del sistema informático Atlas. Ti., será necesaria, puesto que, es un programa el cual facilita el análisis cualitativo asistido por computadora (QDA) que permite al investigador: (a) asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos; (b) buscar códigos de patrones; y (c) clasificarlos.

El programa Atlas.ti es una herramienta informática la cual es capaz de analizar datos cualitativos complejos de forma estructurada (...) que se articula alrededor de la Grounded Theory, y que trata de generar teoría a la vez que investiga en la materia; ambas como parte de un mismo proceso" (Prados 2007, citado por Universidad Privada TELESUP, 2019).

Posteriormente al contar con el análisis proveniente del sistema Atlas.ti utilizará el programa SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences) el cual, es una herramienta desarrollada por IBM para realizar análisis estadísticos de datos, su utilización permitirá hacer una amplia gama de análisis estadísticos, minería de datos y textos, así como preparar investigaciones a través de los resultados de las entrevistas realizadas.

Con estas herramientas se espera obtener un mejor análisis sobre el contenido de las entrevistas, ya que, el análisis de contenido permite descubrir componentes básicos de un fenómeno concreto teniendo en consideración las ideas expresadas por los

entrevistados a partir de palabras y frases (Noguero, 2002). Por lo que, Escalante (2009), afirma que dichas expresiones y la trascendencia de los conceptos presentes en un texto son de elevada significatividad, ya que a partir de ellos podemos identificar su importancia y relación.

5. CONCLUSIONES

Pese a los diferentes estudios que se han realizado a lo largo del tiempo sobre innovación social, está aún no cuenta con la delimitación y entendimiento correspondiente, aunque el concepto va más allá de lo que es la innovación convencional, y va adquiriendo una progresiva independencia sobre de esta, aún no se establece una definición general que permita establecer puntos en común de encuentro para dar pie a los nuevos estudios.

De igual manera los factores que determinan la innovación social son indispensables para que esta pueda ser desarrollada de una manera exitosa, aunado a esto, si una comunidad no cuenta con la mayor parte de estos factores para desarrollar un proyecto de innovación social no contará con el nivel de éxito necesario para llevarlo a cabo, puesto que, los factores pueden ser considerados como una ventaja competitiva para el territorio en el cual se establezcan.

Al llevar a cabo las entrevistas a los habitantes de la comunidad, y posteriormente de haber tratado los datos con los sistemas Atlas ti. y el sistema SPSS, se deberá obtener que la comunidad cuenta con los factores que determinan una innovación social endógena, considerándose esta investigación como Cualitativa con alcance Descriptivo, se espera que la información recabada de las entrevistas permita unificar un modelo de innovación social, que mejor se adapte a las necesidades de la comunidad y proporcione una mejora sustancial a su entorno.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J. (2011). Innovación social, conceptos y etapas. *Revista Daena, International Journal of Good Conscience, 6(2), 134-148.*

Bonilla, N., y Calderón, A. (2012). Una Revisión de las Tendencias en Investigación Sobre la Innovación Social: 1940 – 2012. **(https://core.ac.uk/download/pdf/143449278.pdf).**

Bower, J. y Christensen, M. (1996). Disruptive technologies: Catching the wave. The Journal of Product Innovation Management, 1(13), 75-76.

Buckland, H. y Murillo, D. (2013). Vías hacia el cambio sistémico. Ejemplos y variables para la Innovación Social, Instituto de Innovación Social de ESADE. 24(34), 125-145.

Domanski, D., Monge, N., Quitiaquez, G., y Rocha, D., (2016). Innovación Social en Latinoamérica. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Parque Científico de Innovación Social. Bogotá.

Drucker, P. (1986). Innovation and Entrepreneurship (Ed). New York: Harper and Row.

Echeverría, J. (2008). Manual de Oslo y la Innovación Social. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXIV 732 julio-agosto.

Echeverría, J. y Gurrutxaga, A. (2012): La luz de la Luciérnaga, Plaza y Valdés, Madrid.

Euromontana (2020). Highlights and key messages from SIMRA's Final Conference. **(https://www.euromontana.org/en/highlights-and-key-messages-from-simras-final-conference/).**
Escalante, E. (2009). Métodos de análisis de las verbalizaciones: una contribución del análisis textual y análisis conceptual mediante el uso de software. **(https://www.researchgate.net/publication/316970664_Metodos_de_analisis_dd_las_verbalizaciones_una_contribucion_del_analisis_textual_y_analisis_coconceptu_mediante_el_uso_de_software).**
García, V., y Palma, L. (2019). Innovación sodial: Factores claves para su desarrollo en los territorios. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa. 1(97), 245-278
Heiskala, R. (2007): "Social innovations: structural and power perspectives". Social innovations, institutional change and economic performance. Making sense of structural adjustment processes in industrial sectors, regions and societies, SITRA, Finland.
Neumeier, S. (2017): "Social innovation in rural development: identifying the key factors of success". The geographical journal, 183(1), 34-46.
Noruego, F. (2016) El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo, revista española de la pedagogía. 74 (263). 127-145 **(https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5050/el-ocio-de-los-jovenes.pdf?sequence=1&isAllowed=y).**
Montoya, O. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. Scientia et Technica, año10, N° 25, pp. 209– 213. **(http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/ view/7255/4285).**
Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. Innovations: technology, governance, globalization
Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). The Open Book of Innovation. The Young Foundation y Nesta. 6(54), 16-23.
Parada, E., Ganga, F., y Rivera J., (2017). Estado del arte de la innovación social: una mirada a la perspectiva de Europa y Latinoamérica. *Revista digital de la Universidad del Zulia. 33(80), 563-587*
Qualitative Data Analysis Software (2014). Utilización del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti para gestionar y analizar datos. **https://atlasti.com/2014/06/12/utilizacion-del-programa-de-analisis-cualitativo-atlas- ti-para-gestionar-y-analizar-datos/**
Scott, R. (1995). Institutions and Organizations, Sage, Thousand Oaks, CA.
Scott, R. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. Theory and Society, 37(5), 427-442.
Universidad Privada TELESUP (2019). *SPSS: el software ideal para el análisis estadístico y de minería de datos*. **(https://escueladeposgrado.edu.pe/blog/spss- el-software-ideal-para-el-analisis-estadistico-y-de-mineria-de-datos/)**.
UNCETA, A., CASTRO-SPILA, J. & GARCÍA, J. (2016): "Social innovation indicators". Innovation: The European Journal of Social Science Research, 29(2), 192-204.
Ümarik, M., Loogma, K., y Tafel-Viia, K. (2014). Restructuring vocational schools as social innovation? Journal of Educational Administration, 52(1), 97-115.
Wheatley, Margaret y Frieze, Deborah. (2011). Using Emergence to Take Social Innovation to Scale. The Berkana Institute. 3(45), 128-139.

FACTORES DE ÉXITO PARA LA PERDURABILIDAD DE EMPRENDIMIENTOS FEMENINOS

Lilian de la Caridad Riesco Villavicencio
Diana del Consuelo Caldera González
Universidad de Guanajuato, México

1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se presenta una gran problemática vinculada al alto desempleo y los bajos niveles de calidad de vida existentes y es por ello por lo que, el tema del emprendimiento es tan relevante en los tiempos actuales, donde cobra mayor importancia como fuente de generación de ingresos, empleos, construcción de dinámicas productivas y desarrollo de comunidades y países en general.

Esta investigación respalda el hecho de que empoderar a las mujeres y promover la igualdad de género es clave para lograr el desarrollo sostenible. La disminución de las brechas de género y la creación de emprendimientos de mujeres con igualdad de oportunidades son elementos fundamentales en el crecimiento de las economías y la disminución de la pobreza implicando que cada vez sea más necesario el estudio y comprensión de este fenómeno.

El objetivo general de este trabajo es identificar los factores de éxito para la perdurabilidad de los emprendimientos de mujeres, lo cual permita comprender cómo, desde esta arista, es posible avanzar en el cumplimiento de los ODS cinco y ocho de la ONU. La investigación es de tipo documental basada en fuentes primarias y secundarias de información, y se espera que siente las bases para un estudio empírico futuro situado en Guanajuato, México.

El trabajo se compone de cuatro secciones. En la primera se expondrán algunas generalidades acerca del emprendimiento y del emprendedor; en la segunda se hablará del emprendimiento femenino; en la tercera se hará una clasificación de factores de éxito para la perdurabilidad de los emprendimientos femeninos; y finalmente en la cuarta, se muestran las reflexiones finales que versan acerca de la importancia de este tema para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Emprendimiento

El emprendimiento se ha manifestado en la vida del ser humano en todos los tiempos como una forma de aprovechar las oportunidades que brinda el entorno y mejorar la situación económica o social de quien emprende, detectando las necesidades y oportunidades del mercado y resolviendo las problemáticas que van surgiendo, siempre mostrando habilidades para enfrentar reveses que puedan ir apareciendo.

En la literatura se presentan diversas aproximaciones acerca del término emprendedor. En la Tabla 1 se presenta una mirada histórica sobre las primeras definiciones de emprendedor que han sido adoptadas de otras disciplinas como es el caso de la Economía.

Tabla 1. Referentes teóricos del Emprendedor

Autores	Concepto de Emprendedor
Richard Cantillon (1775)	Agente que compra medios de producción para combinarlos de manera ordenada y obtener así un nuevo producto, sin contar con retorno seguro.
Juan Bautista Say (1803)	Individuo líder con carácter previsor que no teme asumir riesgos; es analítico y evaluador. Su éxito es importante para él y además para la sociedad.
Alfred Marshall (1880)	Elemento que está detrás de la organización, manejándola y es necesario para desarrollar la actividad productiva. Poseen habilidades especiales y están dispuestos a actuar bajo incertidumbre.
Joseph A. Schumpeter (1942)	Persona dinámica que promueve innovaciones y busca cambiar el patrón de producción y con ello producir un nuevo producto o uno anterior de una forma diferente a como se ha venido haciendo.
Ismael Kirzner (1973)	El emprendedor tiene la capacidad de reconocer oportunidades en el mercado que no estaban percibidas y es el responsable de la asignación de recursos a las actividades.
Peter Drucker (1985)	Empresario innovador donde lo importante es la conducta y la capacidad para tomar decisiones. Ve el cambio de manera positiva y lo aprovecha como una oportunidad; reconoce además que el emprendedor está relacionado con todas las áreas de actividad humana.
Howard Stevenson (2000)	Creador de una empresa y siempre busca nuevas oportunidades y creación de riquezas, coincide en que debe ser innovador.

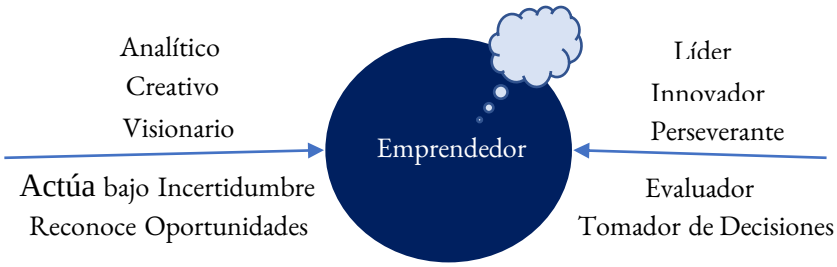
Fuente: Elaboración propia con base en Velásquez, 2013.

La Secretaría de Economía (2010) en México define que los emprendedores son las mujeres y los hombres en proceso de crear, desarrollar o consolidar una empresa a partir de una idea y que en muchos casos no cuentan con la suficiente experiencia empresarial, tecnología o financiamiento para materializarla.

Los estudios recientes identifican al emprendedor o entrepreneur (nombre original de origen francés), como alguien que concibe una idea de negocio y la pone en marcha, siendo

el agente innovador que actúa como el corazón del proyecto, es esa persona que toma la decisión de pasar a la acción y convertir las ideas en una realidad creando algo que antes no existía o desarrollándose de una manera diferente a como se ha estado haciendo y que posee diversas características como las que se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Características del Emprendedor



Fuente: Elaboración propia con base en Velásquez, 2013.

Por su parte el emprendimiento es definido a partir del agente emprendedor, no encontrando consenso en una definición única como se verá a continuación.

El emprendimiento según Formichella y Massigoge (2004) es el inicio y desarrollo de un negocio que busca un resultado económico, político o social, o incluso de satisfacción personal y que posee ciertas características, principalmente que siempre está expuesto a la incertidumbre y la innovación para ser perdurable en el tiempo.

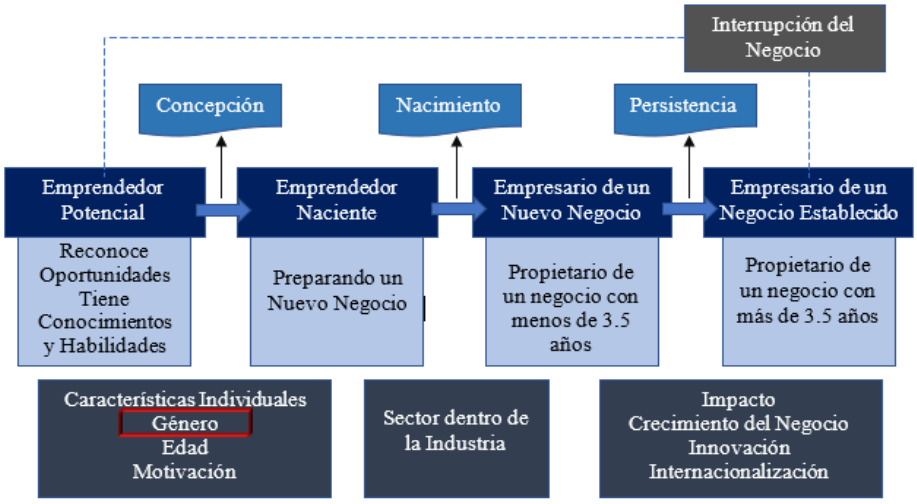
Briseño *et al.*, (2016) plantean que el emprendimiento empresarial se entiende como las acciones bajo las cuales un individuo crea y hace crecer nuevas empresas que generen valor económico o social y que esta actividad puede darse en respuesta a ciertas oportunidades de negocio percibidas del entorno en que se encuentra inmerso o para cubrir una necesidad de cualquier tipo. Desde otro punto se percibe que los emprendimientos pueden ser de autoempleos o emprendimiento por necesidad ya sea económica o de superación profesional, emprendimientos en corporaciones, sociales y familiares; todos ellos van a depender de los recursos que dispongan los individuos que lo inician y de sus necesidades de obtener ingresos, tales características van a enmarcar el avance del emprendimiento. Respecto a lo anterior y siguiendo a Vallmitjana (2014), una de las principales aportaciones del emprendimiento es sin lugar a duda en los ámbitos económico y social, ya que por un lado es generador de empleo y de ingresos, y por el otro logra mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y de su entorno de referencia.

Se reconoce que existen diversos conceptos de emprendimiento y emprendedor y aunque en ocasiones se limita a la creación de una nueva empresa o negocio con el objetivo

de generar ganancias, en la práctica va más allá de eso, ser emprendedor representa ser analítico y a la vez creativo e innovador, es realizar un mayor esfuerzo a fin de conseguir los objetivos trazados siempre en presencia de incertidumbre, más aún en los tiempos actuales.

El Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2019) estudia el emprendimiento como el proceso de creación de empresas y establece 4 etapas por las que transcurre un emprendimiento para establecerse de manera firme en el mercado. Ver Figura 2.

Figura 2. Modelo de fases empresariales y características del emprendimiento



Fuente: Elaboración propia con base en el estudio GEM, 2019.

De acuerdo con la concepción del GEM (2019), la primera etapa de creación de empresas está relacionada con el propósito de emprender y las características del emprendedor para iniciar un negocio, así como las motivaciones que lo llevan a comenzar las cuales pueden ser por oportunidad o necesidad, estableciéndose el género como una característica a tener en cuenta en el análisis de los emprendimientos lo cual nos hace ver desde un primer acercamiento al tema, que el género es un factor que está influyendo en la concepción y creación de empresas.

La segunda etapa valora cuando el emprendimiento pasa de ser una idea a ponerse en marcha, iniciando así el nacimiento de un nuevo negocio. Para la tercera etapa ya son considerados los propietarios de negocios relativamente nuevos al ser menores a tres años y medio y la cuarta etapa incluye a los negocios ya establecidos con más años de existencia, aclarando además que puede existir una terminación del negocio en cualquiera de los períodos incluso el de mayor antigüedad.

La investigación se centra en las empresarias de negocios establecidos con más de 3 años y medio de creados para poder reconocer, a través de la literatura, los factores de éxito que les permiten lograr la perdurabilidad de sus emprendimientos.

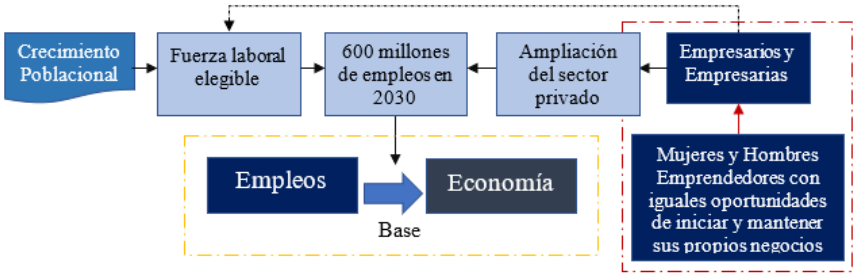
Los emprendimientos hoy son una necesidad para transformar el mundo, enfocándose en la búsqueda de soluciones, creación de empleos, promoción del cambio, sostenimiento de la sociedad, crecimiento y desarrollo de los países.

Avolio y Di Laura (2017) establecen que fomentar la actividad empresarial debe ser un aspecto de prioridad debido a la estrecha relación que tiene con el crecimiento económico, el progreso de los mercados, la generación de empleo e incluso con el desarrollo de factores de interés social. Los autores mencionados plantean la siguiente interrogante ¿por qué resulta interesante el estudio del emprendimiento femenino de modo particular? Este interés está dado por la importancia de promover la actividad empresarial de las mujeres debido a su creciente participación en la actividad económica y la necesidad de buscar incentivos en aras de generar oportunidades que permitan aprovechar sus capacidades. Además, describe que las actitudes empresariales de los hombres y las mujeres están definidas por variables comunes, pero la decisión de iniciar una empresa varía su nivel de complejidad de acuerdo con el género (Minniti *et al.*, 2005).

Siguiendo la información del Banco Mundial (2016) se plantea que los empleos son la base de cualquier economía y el mundo necesitará 600 millones de empleos para 2030 para emplear a la fuerza laboral elegible en la búsqueda de sostener el acelerado ritmo de crecimiento poblacional y evitar un mayor incremento en los índices de pobreza, lo anterior se logrará con la ampliación de un sector privado que permita la creación de empleos sostenibles y de calidad, alcanzando mayores niveles de productividad económica mediante la innovación, y en este punto los empresarios y empresarias representan la respuesta a ese desafío (Banco Mundial, 2016).

Con base en lo anterior, es importante asegurar que las mujeres emprendedoras tengan la oportunidad de iniciar y mantener sus propios negocios de igual forma que los hombres como lo resume la Figura 3, además haciendo alusión a lo planteado en el Objetivo 8 de Desarrollo Sostenible debe existir igualdad de oportunidades laborales para toda la población en edad de trabajar, proporcionando un crecimiento económico inclusivo y con condiciones de trabajo decente para todos (ONU, 2015).

Figura 3. Importancia económica de la igualdad de oportunidades para emprendedores



Fuente: Elaboración propia con base en Banco Mundial, 2016.

De acuerdo con ONU Mujeres (2016) que es la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, se puede afirmar que, para mejorar la calidad de vida de las mujeres, de las comunidades, crear economías más fuertes y alcanzar el logro general de los ODS acordados mundialmente, es fundamental el empoderamiento de la mujer y mejorar las condiciones para su plena participación en todos los sectores y áreas de desarrollo existentes.

Así, resulta cada vez más evidente el impacto que tiene la mujer empresaria en los factores determinantes de la economía de cualquier país y cómo se abre paso a pesar de las dificultades que se presentan lo cual sirve de punto de partida para reconocer la necesidad de desarrollar acciones que propicien mejores oportunidades tal y como lo requiere el panorama actual.

A nivel mundial, uno de los mayores retos es lograr que las organizaciones tengan mayor igualdad de género, reconociendo que las mujeres son agentes económicos clave para la prosperidad.

Existe una correlación positiva entre la actividad empresarial femenina y el crecimiento del PIB, por ello es fundamental la búsqueda de sociedades incluyentes atendiendo directamente al objetivo 5 de desarrollo sostenible donde se establece el imperativo de lograr la igualdad entre los géneros empoderando a mujeres y niñas (ONU Mujeres, 2016). Ver Figura 4.

Figura 4. Importancia económica del cumplimiento de los ODS cinco y ocho

Fuente: Elaboración propia.

El emprendimiento de mujeres es un fenómeno de naturaleza propia partiendo del modelo de desarrollo de una sociedad, y resulta evidente que no se puede desligar de la equidad de género, ni desatender la importancia económica que esto representa por lo que aumenta la necesidad de impulsar el emprendimiento de mujeres en igualdad de condiciones que los hombres.

2.1.1. Emprendimiento Femenino

Como se ha aseverado, la mujer desempeña un papel importante en el desarrollo económico y social. Actualmente en casi cualquier país el aporte femenino a la economía va en aumento. En América Latina, el emprendimiento femenino supone un reto en materia de género y representa además uno de los motores básicos para contribuir al crecimiento económico y a la inclusión social. De esta forma, se abre paso la participación de la mujer en el mundo emprendedor, panorama que augura el comienzo de una realidad donde el reto implica un cambio radical de mentalidad para reducir la brecha de género.

Yadav y Unni en el año 2016 desarrollaron una investigación sobre los antecedentes históricos de estudios realizados sobre los emprendimientos de mujeres donde identifican que fue en 1976 cuando Schwartz publicó el primer artículo académico sobre el espíritu empresarial femenino en el Journal of Contemporary Business. Más adelante Hisrich y O'Brien (1981) se presentan por primera vez en una conferencia académica sobre mujeres emprendedoras en la Babson College Conference on Entrepreneurship. De esta forma se determina además que el primer libro académico sobre mujeres emprendedoras se publicó en 1985 por Goffee y Scase, pero no se desarrolló como un área significativa dentro de la investigación hasta finales de la década de 1990 y principios de 2000 (Jennings y Brush, 2013) y en 2009 se lanzó una revista especializada bajo el nombre International Journal of Gender and Entrepreneurship y fue entonces que las revistas de emprendimiento reconocen la necesidad de investigación en esta área (Yadav y Unni, 2016).

La investigación actual define a la mujer emprendedora como una persona tenaz que enfrenta las adversidades del entorno e intenta ver y descubrir las oportunidades que existen en él, posee iniciativa propia y lucha por crear las bases que necesita para emprender su propio negocio, llevando a cabo las acciones necesarias para crecer y siempre buscando la satisfacción por la cual decidió emprender, por tanto los emprendimientos femeninos están definidos por la creación de empresas que son propiedad de mujeres (Sandberg, 2019).

El espíritu empresarial femenino es un factor de relevancia dentro del desarrollo económico pues este último no se logra sin contar con la participación de la mujer en todos los aspectos de la vida, incluido el productivo. Es importante reconocer que las empresarias representan un papel fundamental en el desarrollo económico y social de cualquier nación si cuentan con las mismas oportunidades y acceso a los recursos que los empresarios varones, lo cual es fundamental para el logro de los ODS, sin embargo, a pesar de que la cifra de emprendedoras que se suman es cada vez mayor, esta sigue siendo baja (Fondo Monetario Internacional, 2019).

Para Okafor y Amalu (2010) las mujeres emprendedoras necesitan confianza, liderazgo y capacidad de gestión para acceder al mercado y el solo hecho de ser mujer ya es un factor que sugiere desafíos. En el caso de México existen factores culturales que hacen que el camino de las mujeres para consolidar un negocio sea complejo y requiera esfuerzo extra (González y Velázquez, 2015), sin embargo, cuando lo logran tienen emprendimientos exitosos los cuales aportan a la economía nacional y al desarrollo social.

Por lo anterior, el análisis de los factores de éxito para el logro de la perdurabilidad de emprendimientos liderados por mujeres es una temática que debe ser analizada, reconociendo la ventaja de tener sociedades incluyentes para el logro de los ODS.

2.1.2. Factores de éxito para la perdurabilidad de emprendimientos femeninos

Existen en la literatura diversos estudios sobre los factores que limitan a la mujer emprendedora (Briseño *et al.,* 2016; Paz y Espinosa, 2019; Saavedra y Camarena, 2015; Sabater, 2018), sin embargo son menores los análisis de los factores de éxito para que los emprendimientos que se crean logren su permanencia en el mercado, es por ello que resulta importante investigar aquellos factores que han experimentado las mujeres para tener emprendimientos exitosos y perdurables en el tiempo dada la importancia para las empresarias de hacer uso de sus competencias, redes y actitudes para que sus empresas puedan progresar y posicionarse en el mercado de trabajo competitivo.

Uno de los factores de éxito que expresan las empresarias que han ayudado al crecimiento y la perdurabilidad de sus negocios según Camarena *et al,.* (2017) es el liderazgo, donde las características femeninas, relativas al liderazgo transformacional, promueven mayor rentabilidad y productividad, causado principalmente por un menor ausentismo y rotación, y mayor eficacia y empleo del tiempo (Jogulu y Wood, 2006). Otro análisis desarrollado por Avolio *et al.,* (2009) destaca que las formas de liderazgo están asociadas a los resultados positivos, pero en este caso además de lo anterior interviene la satisfacción de líder, los empleados y colaboradores hacia su trabajo y el compromiso y confianza con la organización.

Además, se expresa que las empresarias, muchas veces, son capaces de identificar oportunidades de negocio que pueden aprovechar y esto les permite permanecer en el mercado, coincidiendo con lo que señalan Escandón y Arias (2011). Dentro de las oportunidades de negocio que las empresarias identifican, Camarena *et al.,* (2017) retomando a Chaves *et al.,* (2013) definen que, en su mayoría están relacionadas con la búsqueda de ampliación al iniciar nuevas sucursales o la búsqueda de nuevos productos y mercados. A diferencia de los hombres pocas veces buscan exportar o fusionarse con otras empresas, dado que esto implica más responsabilidades y es relevante mencionar que las empresarias logran alcanzar el éxito cuando establecen un equilibrio entre las responsabilidades familiares y empresariales.

De acuerdo con lo anterior Reynoso y Reynoso (2018) también expresan que la dedicación y entrega, además de la combinación del trabajo con las demás actividades familiares, es un elemento crucial para las mujeres para alcanzar el éxito empresarial. De igual manera González y Velázquez (2015) explican que es necesario lograr el equilibro entre la vida empresarial y personal, estableciendo las responsabilidades dentro de la empresa y delegando funciones.

Otro factor clave es el relacionado con la colaboración y el apoyo y confianza familiar tanto de los padres como de la pareja e hijos siendo este fundamental para que las empresarias logren sus objetivos (González y Velázquez, 2015; Reynoso y Reynoso, 2018), con este factor coinciden también Camarena *et al.,* (2017) al destacar que el apoyo familiar y de los colaboradores impulsan a los negocios hacia una mayor evolución.

Por otra parte, se identifica la pasión como motor que hace triunfar los emprendimientos de mujeres unido al trabajo duro, orden, perseverancia en la consecución de los objetivos propios y tener confianza en sí mismas y autoestima (García, 2021) buscando también la capacitación continua de las emprendedoras y del personal que labora ya que consideran que el talento humano es el recurso más valioso en sus organizaciones y a la vez el más delicado.

La determinación al perseguir un objetivo es un factor que propicia el éxito, experimentando fuerte pasión por la actividad que desempeñan y la búsqueda constante del correcto funcionamiento de la organización al liderar y gestionar sus actividades de una manera satisfactoria y que permita al emprendimiento permanecer y avanzar (Banda, 2018).

González y Velázquez (2015) de acuerdo con Vivanco y Rodríguez (2018) y Velázquez (2012) definen que el nivel de educación y el desarrollo profesional son aspectos de gran importancia en las empresarias, las cuales pueden aplicarlos en su emprendimiento de acuerdo con los conocimientos y experiencias adquiridas con anterioridad que le hacen ver aristas de desempeño favorables a sus negocios y analizan la fuerza que tienen las mujeres hacia el deber como emprendedoras y que perciben la empresa como parte de su vida e identidad.

Banda (2018) expone el ser resilientes como un factor que contribuye al éxito empresarial de las mujeres, sus resultados mostraron que las tres dimensiones de la resiliencia (resiliencia, ingenio y optimismo) ayudan a predecir el éxito empresarial, encontrando como factor clave el ingenio, sin embargo, el optimismo en el éxito empresarial es mayor para las mujeres que para los hombres, buscando siempre el aspecto más positivo o favorable en las situaciones a las que se enfrentan día a día.

El deseo de mantener su independencia, al obtener ganancias y ser su propia jefa es otro de los factores de éxito (Bernal, 2015) además de autoestima, confianza y seguridad en sí mismas al no dejarse vencer por las adversidades y también reflejan la disciplina y constancia diaria como elementos que las ha ayudado a perdurar.

Reynoso y Reynoso (2018) afirman que otros factores que han favorecido el éxito de los negocios de las mujeres son la creatividad en los nuevos diseños de producto y en la búsqueda de nuevas soluciones; la rigurosa crítica al trabajo propio; el interés por progresar

de forma continua y de controlar cada día más la calidad de sus productos; el profesionalismo con el que brindan sus servicios; y la persistencia mediante el aprendizaje de sus errores.

Macías *et al.,* (2019) declaran que las empresarias son abiertas para adecuar sus creencias, actitudes y comportamientos cuando se exponen a nuevas ideas, situaciones y experiencias, y siempre buscan formas de adelantarse al cambio, practicando la proactividad.

Como puede apreciarse, de acuerdo con la revisión de la literatura, los factores de éxito en los emprendimientos femeninos son diversos, los cuales se agrupan en la Figura 5.

Figura 5. Factores de éxito para la perdurabilidad de emprendimientos femeninos

Fuente: Elaboración propia con base en los autores mencionados.

El análisis realizado sobre los factores de éxito que favorecen la perdurabilidad de los emprendimientos femeninos sirve de incentivo para que más mujeres tomen conciencia de que sí pueden lograrlo y esto resulta de gran importancia porque la creación y perdurabilidad de empresas es un elemento positivo para avanzar en la consecución del cumplimiento de los ODS especialmente el objetivo 5 y 8 como se ha estado mencionando; pero además de manera indirecta favorece el logro de otros objetivos dado que todos se interrelacionan entre sí e incorporan desafíos globales como es el caso del objetivo 1 (Fin de la Pobreza), para lograr este objetivo de acabar con la pobreza, el crecimiento económico debe ser inclusivo, con el fin de crear empleos sostenibles y de promover la igualdad; el objetivo 4 (Educación de Calidad) que plantea que la educación igualitaria es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible y el objetivo 10 (Reducción de las Desigualdades) que ve la necesidad de reducir las desigualdades en y entre los países.

3. REFLEXIONES FINALES

En los últimos años, la independencia económica y el empoderamiento de las mujeres hacia la creación de negocios propios se ha modificado provocando mayor participación femenina, a pesar de esto la temática sigue siendo un imperativo a escala mundial para quienes se preocupan por la igualdad de género y además por la productividad y el crecimiento de sociedades y economías como un paso de avance para el logro de los ODS.

Existen diversos estudios sobre los factores que limitan a la mujer empresaria, pero la literatura deja menor evidencia de los factores causantes del éxito en los emprendimientos femeninos. La presente investigación muestra que existen diversos factores que propician el crecimiento y desarrollo de los emprendimientos propiedad de mujeres, identificándose entre los principales: el equilibrio entre las responsabilidades de la familia y de la empresa, contar con el apoyo y confianza familiar tanto de los padres como de la pareja e hijos, mantener la independencia al ser su propia jefa y ganar su dinero, la pasión por su trabajo y su empresa y la seguridad en sí mismas y en lo que hacen a través de la determinación al perseguir los objetivos que se proponen.

Es importante destacar la necesidad de futuras investigaciones (teóricas y aplicadas) sobre la temática de la mujer emprendedora y los factores de éxito, contemplando un trabajo de campo riguroso que además aporte evidencia hacia estudios generales. Una de las principales limitaciones del estudio fue el tipo de investigación documental basada en un análisis de las experiencias planteadas por otras investigaciones, por lo que solo se muestra evidencia exploratoria, no obstante, servirá de insumo para hacer un estudio de campo sobre el tema, estableciendo como objetivo la población en Guanajuato, México.

La búsqueda de sociedades incluyentes es una temática que no podemos ignorar. Es necesario tener un acercamiento cada vez mayor hacia lo planteado en la Agenda 2030 y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, lo cual tiene un impacto directo tanto en lo económico, lo social y lo ecológico.

La reconstrucción de la economía para enfrentar la crisis a causa del COVID 19, estará acompañada del desarrollo de una cultura emprendedora resiliente, empoderada, de conocimiento y con las habilidades requeridas, tanto de hombres como de mujeres.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avolioi, B., y Di Laura, G. (2017). Progreso y evolución de la inserción de la mujer en actividades productivas y empresariales en América del Sur. *Revista de La CEPAL, 122*, 35-62.

Avolio, B., Walumbwa, F., y Weber, T. (2009). Leadership: Current Teories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology, 60*, 421-449.

BM. (2016). *World Development Indicators*. Banco Mundial [BM]. **(https://bit.ly/33MjzmJ)**.

Banda, J. (2018). Personal Characteristics of Successful Women Entrepreneurs in Mexico: A Conceptual Exploratory Study. *Small Business Institute Journal, 14*(1), 19-29.

Bernal, M. (2015). *Emprendimiento Femenino en Iberoamérica*. Mujeres de alto impacto en

México. **(https://bit.ly/2S0tK4n)**.
Briseño, O., Briseño, A., y López, A. (2016). El emprendimiento femenino : un estudiomulti-caso de factores críticos en el noreste de México. *Innovaciones de Negocios, 13*(25), 23-46.
Camarena, M. y Saavedra, M. (2017). *Características y retos de la mujer empresaria en la Ciudad de México*. (1.a ed).Publicaciones empresariales UNAM.
Escandón, D., y Arias, A. (2011). Factores que componen la competitividad de las empresas creadas por mujeres y las relaciones entre ellos. *Cuadernos de Administración, 24*(42), 165-181.
Fondo Monetario Internacional [FMI]. (2019). *Las mujeres y el crecimiento económico.* Fondo Monetario Internacional [FMI]. **(https://bit.ly/3okX15V)**.
Formichella, M., y Massigoge, J.(2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local* [Ponencia]. XI Congreso de Administración del MERCOSUR.
García, I. (2021). ¡Girl Boss! 3 emprendedoras Tec que inspiran. *Conecta Tecnológico de Monterrey*. **(https://bit.ly/3beWKfA)**.
GEM (2019). *Global Report*. Global Entrepreneurship Monitor [GEM].
(https://www.gemconsortium.org/report/gem-2018-2019-global-report).
GEM (2020). *Global Report*.GEM **(https://www.gemconsortium.org/report/gem-2018-2019-global-report)**.
Goffee, R., y Scase, R. (1985). *Women in charge: The experiences of female entrepreneurs.* George Allen and Unwin.
González, M. y Velázquez, L. (2015). *Emprendimiento Femenino en Iberoamérica*.
(https://bit.ly/2S0AjE0).
Hisrich, R. y O'Brien, M. (1981). The woman entrepreneur as a reflection of the type of business. In K.H. Vesper (Ed.) *Frontiers of entrepreneurial research* 54–67. Babson College.
Jennings, J., y Brush, C. (2013). Research on women entrepreneurs: challenges to (and from) the broaderentrepreneurship literature? *The Academy of Management Annals, 7*(1), 663–715.
Jogulu, U., y Wood, G. (2006). The role of leadership theory in raising the profile of women management. *Equal Opportunities International, 25*(4), 236-250.
Macías, M., Sánchez, Y., y Zerón, M. (2019). *Diferencias en los determinantes del éxito en el emprendimiento en México, una perspectiva de género* [Ponencia]. XXIV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. México.
Minniti, M., Arenius, P. y Langowitz, N. (2005). *Global Entrepreneurship Monitor: 2004 Report on Women and Entrepreneurship.*
(http://www.gemconsortium.org//download.asp?id=478).
Okafor, Ch. y Amalu, R. (2010). Entrepreneurial Motivations as Determinants of Women Entrepreneurship Challenges. *Economic Sciences, LXII* (2), 67-77.
ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. **(https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/)**.
ONU Mujeres (2016). *Principios para el empoderamiento de las mujeres en las empresas*. ONU Mujeres. **(https://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2016/12/Empoderamiento-mujeres-en-empresas.pdf)**.

Paz, Y., y Espinosa, M. (2019). Emprendimiento femenino en México: Factores relevantes para su creación y permanencia. *Revista Tendencias, XX* (2), 116–137.
Reynoso, A. y Reynoso, J. (2018). Factores del éxito emprendedor de una mujer mexicana de origen campesino con escasa escolarización básica. *AD-minister, 32*, 107-135.
Saavedra, M., y Camarena, M. (2015). Retos para el emprendimiento femenino en América Latina. *Criterio Libre, 13*(22), 129-152.
Sabater, C. (2018). La mujer emprendedora: identidad profesional y factores culturales de género. *Femeris, 3*(2), 55-78. **(https://doi.org/10.20318/femeris.2018.4320)**.
Sandberg, D. (2019). *When Women Lead, Firms Win. S&P Global*. **(https://bit.ly/3hoAfc6)**.
SE (2010). *Emprendedores.* Secretaría de Economía [SE]. **(https://bit.ly/3w8I21H)**.
Vallmitjana, N. (2014). *La actividad emprededora de los graduados IQS.* [Tesis doctoral]. Universidad Ramón Llul. **(https://bit.ly/3ht2UN3)**.
Velásquez, J. (2013). El emprendimiento en la teoría económica. *Presentación en la Universidad Metropolitana,* Caracas Venezuela.
Vivanco, J. y Rodríguez I. (2018). Organizational culture, gender impact and the permanence of SMES in the market (Case of Aguascalientes Mexico). *Journal of Business and Economics, 6*(3), 190-207.
Yadav, V. y Unni, J. (2016). Women entrepreneurship: research review and future directions. *Journal of Global Entrepreneurship, 6*(12), 1-18.

POLÍTICA, GESTIÓN Y TURISMO: UN ANÁLISIS DEL CASO ARGENTINO

Nahuel Malaspina
Doctorando Universidad de Zaragoza[1]
M. Victoria Sanagustín-Fons
Profesora Universidad de Zaragoza[2]
Carlos Gómez Bahillo
Profesor Universidad de Zaragoza[3]

1. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2003 y 2019 el sector turístico argentino desempeñó distintos roles, con avances y omisiones que buscaron consolidar dos modelos diferentes. Este trabajo analiza las políticas públicas implementadas por el estado nacional en materia de gestión institucional. Se abordan instrumentos normativos, de planificación estratégica y coordinación de la gestión, especificando sus alcances y limitaciones.

Se utiliza como enfoque el análisis de políticas públicas y como recurso analítico el método secuencial (Knoepfel *et al*., 2007; Subirats *et al*., 2008 & Real Dato, 2006). Con ello se busca evidenciar los valores y aspiraciones de cada gobierno (etapa de diseño), las actuaciones ejecutadas (fase de implementación) y los resultados alcanzados (fase de evaluación).

2. LAS POLÍTICAS TURÍSTICAS DEL "FRENTE PARA LA VICTORIA" (2003-2015)

Tras la crisis de 2001 el turismo se posicionó como una de las principales actividades para reactivar la economía (Schenkel & Almeida, 2014; Lara, 2008; MDEN-JGM, 2003). La voluntad política nacional, sumada a las calamidades del contexto y el tipo de cambio favorable, le dieron un fuerte impulso. En ese marco, la industria tomó un lugar interesante como asunto gubernamental, inaugurando una etapa caracterizada por el crecimiento de la demanda, de la oferta y el logro de importantes avances institucionales.

2.1. Etapa de diseño: la agenda institucional tras la crisis de 2001

Hacia 2003 el escenario nacional continuaba en estado de emergencia. Si bien las medidas más duras para salir de la crisis se habían tomado, y algunos índices comenzaban a mejorar, la situación era de gran vulnerabilidad. En este marco, la agenda turística de la nueva gestión fijó cuatro premisas esenciales: promover la sustentabilidad, el desarrollo

equilibrado del espacio, crear un sistema de incentivos y estímulos para el desarrollo regional, y lograr la consolidación institucional (PFETS, 2005; PFETS, 2010; PFETS, 2015). Esta última contemplaba "aquellas cuestiones que permiten aumentar su nivel de desempeño, y ocupar el lugar que merece para su despegue económico y cultural" (PFETS, 2005: 23) (PFETS, 2010: 50). Sobre ese campo se incorporaron una serie de conflictos y aspiraciones que orientaron el rumbo de las políticas turísticas (ver cuadro 1 y 2).

Cuadro 1. Conflictos y problemáticas vinculadas a la gestión institucional

Ausencia de una visión general y regional de la política turística.
Falta de una planificación nacional estratégica y participativa.
Falta de planificación de las inversiones estratégicas.
Discontinuidad de las políticas turísticas.
Escasez de información para la toma de decisiones.
Ausencia de un marco legislativo acorde y actualizado
Distribución inequitativa de los fondos públicos (concentración en la Nación).
Inequitativa reasignación de los fondos generados por el sector.
Falta de un trabajo mancomunado a nivel regional.
Escasa articulación entre el sector público y privado.

Fuente: Elaboración propia a partir de PFETS (2005).

Cuadro 2. Principales aspiraciones del campo institucional

Generar una organización nacional proactiva, competente, eficiente y eficaz.
Afianzar la planificación estratégica mediante un plan federal.
Lograr un modelo de gestión por resultados de fácil evaluación para la ciudadanía.
Optimizar el trabajo conjunto con otras dependencias nacionales.
Promover la integración territorial mediante la creación de regiones.
Fortalecer el rol de las provincias consolidando el federalismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de MDEN- JGM (2003: 224).

Como se puede apreciar, los principales desafíos de la agenda estuvieron vinculados a lograr una mayor integración territorial, afianzar la planificación a nivel nacional, mejorar el federalismo, fortalecer al organismo nacional de turismo, y lograr una adecuación normativa.

2.2 Etapa de implementación: herramientas y programas

Los programas de este campo buscaron contribuir tanto al fortalecimiento institucional del sector, como también del organismo nacional. Esto último incluyó instrumentos pensados para facilitar su accionar, transparentar funciones, y favorecer la coordinación e implementación de las políticas. En el cuadro 3 se expone una síntesis de las acciones más importantes que fueron llevadas a cabo.

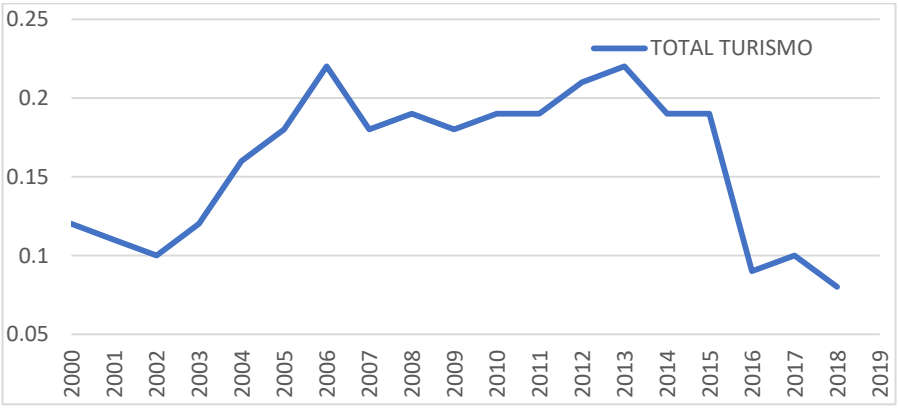
Cuadro 3. Instrumentos de la gestión institucional

Actualización del marco normativo – La nueva ley nacional de turismo
El 5 de enero de 2005 fue promulgada una nueva ley nacional de turismo (N°25.997/05). La norma propuesta por el ejecutivo fue enriquecida con aportes de los principales actores del sector (CAT, CFT, FEDECATUR, FEHGRA, AAAVYT) y mediante un intenso debate parlamentario. En su primer artículo declaró al turismo como una actividad socioeconómica estratégica y esencial para el desarrollo del país. Además, (i) restituyó el "Fondo de turismo" y su impuesto DNT[4] (1958), (ii) creó herramientas de relevancia, como el Instituto nacional de promoción turística-INPROTUR (art. 13-23), el Plan federal estratégico de turismo sustentable -PFETS (art.7), el Programa nacional de infraestructura turística-PNIT (art. 34-36), el Comité interministerial de facilitación turística (art. 3-5), (iii) fijó incentivos mediante beneficios, estímulos impositivos, tributarios o crediticios (art.31-33), (iv) reivindicó el rol de las provincias fortaleciendo el Consejo federal de turismo- CFT (art. 9-12), y (v) estableció lineamientos vinculados a la protección del turista (art. 37), el turismo social (art. 38-40), y la definición de infracciones o sanciones (art. 41-43).
La planificación como instrumento de la gestión
La ley nacional incorporó la planificación en la agenda al fijar la creación del PFETS 2016. Este trabajo participativo[5] buscó ser un proceso orientador de las actuaciones destinadas a reafirmar voluntades, optimizar recursos y encaminar esfuerzos hacia un modelo concertado de desarrollo (PFETS, 2005). Fue una hoja de ruta que estableció el modelo a seguir y el rol esperado para cada agente. Permitió ordenar la gestión y proyectarla a partir de un diagnóstico, con una visión clara, premisas, estrategias y programas. De esta forma, clarificó con nitidez la orientación que seguirían las políticas públicas.
Ordenamiento y planificación de las inversiones turísticas
Como contraparte territorial del plan fue elaborado el "Mapa federal de oportunidades de inversión turística". Esta herramienta determinó seis regiones con sus respectivos componentes territoriales (actuales y potenciales). Estableció corredores, áreas de uso, circuitos, travesías, productos, mercados, puertas de accesos, entre otras. Sirvió para delimitar áreas, definir jerarquías, prioridades, y -sobre todo- ordenar las inversiones del estado nacional en los destinos.

Herramientas de coordinación y facilitación
La ley nacional también creó el comité interministerial de facilitación turística. Un organismo pensado para "posibilitar la coordinación e integración a través de la cooperación de los distintos organismos relacionados directa o indirectamente con la actividad" (Ley 25.997- art. 1). Su objeto fue conocer, atender, coordinar y resolver los asuntos administrativos, a fin de coadyuvar a la SECTUR en sus funciones (ley 25.997- art. 4). De esta forma buscó promover el trabajo conjunto con otras dependencias nacionales, como obras públicas, transporte, hacienda, cultura, acción social, comunicación, ambiente, entre otras.
Jerarquización del organismo nacional
Respaldado por una fuerte recuperación, en el año 2010 la secretaría de turismo fue elevada al rango de ministerio, ocupando así el máximo escalafón de la administración pública nacional (decreto 919/10). Como complemento, los recursos humanos acompañaron ese fortalecimiento institucional. Desde 2003 el personal –transitorio y permanente- aumentó un 65%, pasando de 440 a 727 (SIGEN; 2016). Del mismo modo, con el primer crédito BID se destinaron fondos para mejorar el equipamiento y las instalaciones técnicas de la secretaria (2005). Finalmente, el porcentaje del presupuesto de la administración nacional destinado al desarrollo del turismo creció un 90% entre 2003 y 2015 (ver gráficos N°1 y N°2).
Gestión del conocimiento
Se crearon importantes instrumentos estadísticos que ayudaron a comprender la dinámica del sector. En esa línea es de destacar (1) la encuesta de ocupación hotelera, (2) la encuesta de viajes y turismo en hogares, (3) los anuarios estadísticos, (4) el observatorio de turismo de reuniones, entre otros. Además, en 2011 se desarrolló el "Sistema de información estadística turística- SIET", una plataforma digital con datos oficiales, que llegó a albergar a más de 100 organizaciones públicas, privadas, académicas y sociales.

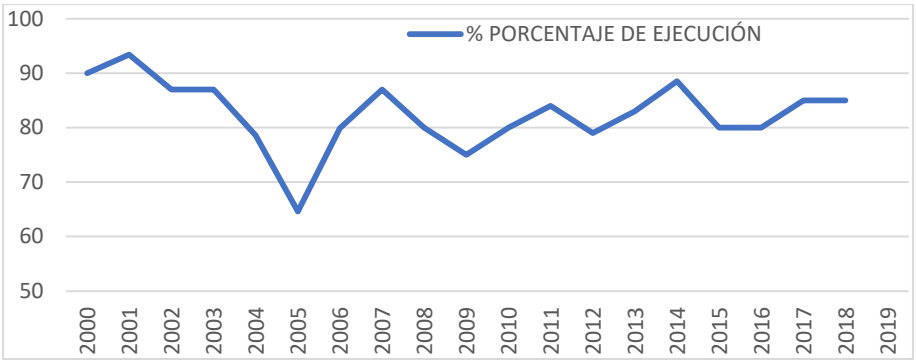
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Presupuesto turístico respecto del total nacional (2000-2019)



Fuente: Elaboración propia en base MECON-Ejecución presupuestaria (2000-2019).

Gráfico 2. Porcentaje de ejecución presupuestaria anual (SECTUR 2000-2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de MECON- Ejecución presupuestaria 2000-2019.

En suma, el gobierno implementó diferentes iniciativas para avanzar en la búsqueda de una genuina consolidación institucional. En ese sentido creó instrumentos concretos de política pública de tipo organizativos (MINTUR), normativos (Ley 25.997), financieros (Fondo de turismo), de coordinación (comité interministerial), programáticos (PFETS), comunicacionales (INPROTUR) y de conocimiento (estadísticas).

2.3. Etapa de evaluación: impactos y resultados

La amplitud del gobierno durante tres mandatos ininterrumpidos es un factor central de análisis. Esa holgura temporal influyó en todas las etapas del ciclo político, facilitando el diseño, implementación, maduración, evaluación, y ajuste de los programas e instrumentos. Además, atenuó los flagelos que causan las inercias, obstáculos y urgencias que abundan en la gestión pública. Esto se vio reflejado, por ejemplo, en la vigencia del PFETS durante 10 años, con sus dos actualizaciones (realizadas, a pesar de las demoras), o en la concreción de créditos internacionales (BID) que llevaron dos años de adaptación para ejecutarse. En 2005 el préstamo para la mejora de la competitividad tuvo una sub ejecución total (100%). Al año siguiente, se pudo adjudicar solo un 35% (crédito para la mejora de la competitividad) (MECON, ejecución presupuestaria 2003-2005). Además, los tres períodos le permitieron al gobierno ampliar su poder político, tanto a nivel parlamentario, como mediante la militarización partidaria de la estructura del estado.

En relación a los logros del período, la sanción de la ley nacional fue el más destacable. La norma fue el percutor de instrumentos que enriquecieron al sector a nivel declarativo, organizacional, financiero, jurídico, de gestión y planeamiento. Por otro lado, hay que destacar la jerarquización del organismo nacional y su elevación a la máxima categoría. Ese respaldo fue acompañado de una mejora de la estructura (nuevas áreas), del personal, los

soportes técnicos (equipamiento) y financieros. Sobre esto último, pese al aumento logrado, el presupuesto promedio rondó el 0.19% del total de la administración pública nacional (MECON, ejecución presupuestaria 2003-2015). Esto no se condice con los de una actividad "... esencial y estratégica para el desarrollo del país" (ley 25.997 art.1).

La incorporación del planeamiento dentro de la agenda también fue un logro del período. El PFETS permitió ordenar, clarificar, generar participación, validar, consensuar, dar continuidad e incentivar la instalación del turismo en las agendas provinciales y locales. Además, su metodología permitió un notable trabajo colectivo y participativo que involucró a todas las regiones del país.

En materia de gestión de la información se crearon instrumentos esenciales. Hasta el año 2008, la encuesta de turismo internacional era la única fuente estadística nacional continua. Los datos previos a esa fecha, como los anuarios turísticos (2006-2015), utilizaban el material aportado por las provincias y municipios. El estado nacional no tenía instrumentos propios de medición del turismo interno. Esto refleja el predominio de una visión economicista asociada a la captación de divisas extranjeras. En paralelo, esa mirada sesgada sumía al sector en una situación incierta y carente de cifras, principalmente en lo que respecta al turismo interno. De esta forma, la información estadística mejoró considerablemente a diferencia de lo que sucedía a nivel nacional, con la lamentable intervención del instituto nacional de estadísticas y censos (2007-2015).

Pese a lo anterior existieron conflictos que disminuyeron la calidad institucional del gobierno. Uno de los principales fue la falta de herramientas de monitoreo, control y rendición de cuentas. No existieron instrumentos que aporten datos sobre las acciones ejecutadas, las desviaciones y niveles de avances de los proyectos.

La falta de control se extendió también sobre el plan federal. No hubo ningún mecanismo de monitoreo, que permitiese detectar desviaciones o niveles de avances en sus proyectos. En la primera versión, el documento estableció la necesidad de crearlos, señalando que *"... resulta necesario establecer metas mensurables y escenarios deseables a futuro de la actividad turística hacia el año 2016, en función de los objetivos ambientales, socioculturales, de calidad y socioeconómicos presentados"* (PFETS, 2006: 19). Para ello se creó un programa específico de monitoreo que nunca fue ejecutado (ver cuadro 4). Lo único que se observa en el plan (y sus actualizaciones), son tres escuetos indicadores que abordan temas muy generales (ver cuadro 5).

Cuadro 4. Propuestas vinculadas al monitoreo del PFETS 2016

Programa 2.1.3- Monitoreo y evaluación del PFETS	
Tablero de comando en soporte informático	Acciones principales
Desarrollar un proceso de evaluación participativa para detectar desviaciones y realizar correcciones, generando información sobre la experiencia adquirida a fin de implementar acciones de mejora del plan.	**Diseño de indicadores y realización de informes periódicos de avance. Verificación y validación con los destinatarios. Confección del manual de procedimientos, difusión, capacitación a responsables locales.**

Fuente: Elaboración propia a partir de PFETS (2005).

Cuadro 5. Indicadores PFETS 2016

Indicador	**Línea base**	**Evaluación intermedia**		**Evaluación final**
	2004	2007	2010	2016
Llegadas de turistas extranjeros	3.352.572	4.015.759* 4.241.562**	4.419.446* 5.095.934**	5.087.904* 6.665.504**
Ingreso de divisas por turismo receptor	u$s 2.491 millones	u$s 3.346 millones* u$s 3.649 millones**	u$s 3.867 millones* u$s 4.762 millones**	u$s 4.727 millones* u$s 6.806 millones**
Pernoctas en hoteles y para hoteles (argentinos y extranjeros)	21.931.552	24.655.321	27.756.276	35.330.202
*Estimación Moderada: tasa de crecimiento del PIB varían entre el 6% y el 2%. Tipo de cambio real constante - Modelo Regresión ARIMA.		**Estimación Optimista: tasa de crecimiento del PIB de la serie varían entre el 7% y el 3%. Tipo de cambio real constante - Modelo Regresión – ARIMA.		

Fuente: Elaboración propia a partir PFETS (2005).

En este marco, nunca llegó a funcionar un tablero por resultados que fuera capaz de darle un seguimiento a los programas. Bajo este cuadro, lejos parece haber quedado aquel postulado del gobierno, cuando al comienzo de su gestión planteaba el objetivo de: *"implementar un modelo de gestión por resultados que pueda ser evaluado fácilmente por la ciudadanía"* (JGM-Informe detallada del Estado de la Nación, 2004).

La imprecisión de las metas en los programas, subprogramas, proyectos y líneas de

acción, impidieron la medición de los avances, y grados de eficacia y eficiencia (AGN, 2008). Esto resulta fundamental para conocer la evolución en cada campo, y en categorías puntuales, como niveles de competitividad turística, integración regional, impactos sociales y ambientales, entre otros. A modo de ejemplo, el plan propone *"... lograr una mayor calidad de vida para los habitantes del país, garantizando el respeto a la cultura, la identidad y los valores de las comunidades anfitrionas".* Sin embargo, no prevé como medir el cumplimiento de ese objetivo (AGN, 2008). En materia ambiental señala la necesidad de *"... implementar un modelo de desarrollo turístico respetuoso del ambiente natural, que satisfaga las necesidades presentes, sin comprometer la capacidad de generaciones futuras para satisfacer las propias"* (PFETS, 2005). No obstante, no tiene establecidas metodologías o indicadores para medirlo (AGN, 2008).

Para revertir esta situación sería oportuno seleccionar un conjunto de destinos en cada región del país para aplicar un seguimiento de ciertos parámetros. En lo que refiere a lograr que el turismo genere una mayor calidad de vida, se debería cotejar la relación entre la cantidad de visitantes, ingresos, empresas y empleos turísticos, con indicadores sociales como: porcentaje de la población con acceso a cobertura sanitaria, educativa, previsional, servicios públicos, vivienda, índice de pobreza, desempleo, entre muchos otros. Además, se podrían incorporar otros más específicos para estimar la calidad institucional, como cantidad y porcentaje de empleos permanentes, nativos empleados, cumplimiento de leyes laborales, pobladores que acreditan que el turismo mejoró su calidad de vida, entre otros. Por su parte, para medir la calidad ambiental sería oportuno utilizar variables como: cantidad de programas públicos destinados al cuidado de los recursos, porcentaje del presupuesto destinado, certificaciones de calidad otorgadas, cantidad de empresas que utilizan alguna práctica de conservación (energía, agua, desechos), entre otras. Los parámetros mencionados ayudarían a crear un verdadero sistema de monitoreo que estime el grado de cumplimiento de los objetivos.

Las razones por las cuales tienen lugar estos problemas obedecen a varias razonas como la escasa cultura de planeamiento, rigideces del sistema burocrático, limitada voluntad política, la renuencia del personal al cambio, la vorágine de las urgencias diarias, entre otras. Durante los últimos años se trataron de implementar algunas actuaciones orientadas al control del PFETS que tuvieron resultados parciales (Planes operativos anuales). Sobre ellos, la rigidez del sistema y la falta de *feedback* fue determinantes. No existió una herramienta tecnológica capaz de actualizar en tiempo real, con reuniones periódicas de seguimiento, para analizar el devenir de cada área, bajo una dimensión dinámica, flexible y operativa que permita visibilizar, analizar y modificar lo planeado con rapidez.

El plan federal también contribuyó en alguna medida a alimentar el centralismo del modelo nacional. La aplicación del documento permitió alinear voluntades y recursos a partir de lógicas que, en ocasiones, no eran coincidentes con las necesidades reales del territorio. De esta forma si bien fue un recurso loable para darle sentido y orden al panorama nacional, también planteó un modelo que a nivel local era un tanto avasallante. Otra de las debilidades fue su falta de apropiación en el interior del territorio. El proceso liderado por la

SECTUR, en general, no llegó a arraigarse en las agendas locales. Su sostenibilidad en el tiempo se logró por el "pulmotor" de un aparato nacional que le era favorable. En consecuencia, más allá del espíritu participativo, nunca terminó de insertarse en los programas de la mayoría de gobiernos provinciales y municipales. Esto se explica por razones asociadas a la escasa cultura de planeamiento, rigideces del sistema burocrático, limitada voluntad política, el peso de las urgencias diarias, entre otras.

Otra asignatura pendiente fue lograr un genuino federalismo turístico. Los avances sobre este tema fueron superficiales. El discurso oficial enfatizaba esta vocación del gobierno, al institucionalizar el CFT o armar un plan participativo con las regiones. No obstante, durante el debate parlamentario fue rechazada la posibilidad de coparticipar el fondo nacional o de darle a las disposiciones del consejo federal un carácter vinculante. De esa forma, el fondo de turismo es administrado por la Nación (art.29), repartiéndose entre la SECTUR (40%) y el INPROTUR (60%). La ley le asignó al CFT un carácter consultivo, pudiendo ser convocado cuando el ejecutivo considere oportuno. Ergo, "... el órgano que genuinamente representa a las provincias -el CFT- es consultivo y en consecuencia siempre quedará librado a la buena voluntad del órgano de aplicación" (Chironi, 2004:62). De esta forma, "... es la Secretaría la que propone los reglamentos, establece los controles, etc.; y tan sólo puede consultar al Consejo" (Negre de Alonso, 2004: 37). Bajo esa lógica, "no hay ningún contrapeso de carácter federal dentro de la ley" (Llano, 2004: 56).

En suma, lo anterior evidencia que la sanción de la nueva norma también significó la pérdida de una oportunidad histórica para incorporar una lógica más equitativa y federal. Por falta de voluntad política, se desaprovechó un momento idóneo para refundar el sistema bajo nuevas lógicas que empoderen las competencias locales, que son, en definitiva, donde se materializa el turismo. Si bien la ley es un activo, su planteamiento debería funcionar al revés, comenzando desde abajo hacia arriba, desde el territorio, más precisamente desde los municipios.

En otro orden, es necesario hacer una mención especial sobre el comité interministerial de facilitación. Este instrumento creado ad hoc por ley, nunca fue puesto en práctica, dejando al descubierto el personalismo y centralismo de la gestión. Esto coincidió además con un universo de espacios debilitados, como el CFT o la Cámara Argentina de turismo (CAT), instituciones de gran valor, pero con capacidades acotadas por la falta de recursos y autonomía. En la gran mayoría de los casos, es el estado nacional quien debe "apadrinar" sus actuaciones.

En síntesis, el paso del gobierno sumó aportes notables a la consolidación institucional del sector. En ello el rol de la ley nacional fue clave, promoviendo nuevos instrumentos de política pública que fueron fortalecidos por una administración que supo: reivindicar el planeamiento, darles continuidad a sus programas, y jerarquizar el organismo de turismo. Sin embargo, también persistieron debilidades vinculadas a la centralización, el federalismo, y a falta de transparencia e información interna.

3. LAS POLÍTICAS TURÍSTICAS DE "CAMBIEMOS" (2015-2019)

3.1 Primera etapa: la nueva agenda institucional

El 10 de diciembre de 2015 el frente "Cambiemos" asumió la conducción del gobierno nacional. Con una clara orientación de centro-derecha, republicana y liberal, la administración buscó contrastar con el modelo saliente, planteando una identidad por antinomia. En ese marco, proyectó una modernización gerencial de la política y el estado, y una desregulación económica "controlada" (Vommaro y Gene, 2017; Grandinetti, 2019). Con ello pretendió jubilar antiguas concepciones, proponiendo una forma alternativa de "saber hacer", más vinculada al modelo empresarial. Los comienzos del gobierno se desarrollaron al fragor de una retórica refundacionista que enfatizada la necesidad de regresar a la "normalidad" y volver al crecimiento.

A pesar de ello, las políticas turísticas de la administración *"cambiemos"* se enmarcaron dentro de un modelo económico que agudizó la recesión. Además, al momento de asumir el sistema ya acarreaba serias problemáticas. El flujo de visitantes extranjeros estaba en retroceso desde 2011 y el turismo interno desde 2014 (MINTUR; 2016). Además, los desbarajustes económicos heredados condicionaban el normal funcionamiento del sector. Aquí hay que mencionar la existencia de un tipo de cambio oficial ficticio (con 5 variaciones), la aplicación de un recargo del 35% para compras con tarjetas y operaciones turísticas en el exterior, el predominio de facilidades de financiación para viajar al extranjero -pagos de paquetes y aéreos en 12 y 18 cuotas sin interés-, y en el encarecimiento acumulado de los destinos nacionales.

En ese delicado contexto, a poco de asumir el gobierno presentó el "Plan integral de gestión 2016-2019". Se trató de una exposición sinóptica -30 diapositivas- donde intentó plasmar un diagnóstico situacional y sus principales aspiraciones. Este documento, junto a otras fuentes secundarias (informes anuales de la ONP, las palabras del presidente de la Nación), permite identificar los temas que formaron parte de la agenda. El turismo fue una herramienta capaz de aportar sobre varios de los postulados de campaña. Bajo la imagen de "cambio", se instalaron en la arena turística las máximas del gobierno, como alcanzar la "pobreza cero", promover la "unión de los argentinos", "volver a insertar el país al mundo" y "modernizar" el aparato burocrático estatal.

En relación a la idea-eslogan de alcanzar la "pobreza cero" -en un país que mantiene un porcentaje estructural del 30% desde hace 70 años-, la SECTUR se propuso generar 300.000 nuevos puestos de trabajo en toda la cadena de valor turística, es decir, un crecimiento del 28% en cuatro años. Para ello definió las siguientes metas a 2019: aumentar un 50% el arribo de visitantes internacionales y un 90% su gasto, potenciar un 47% el movimiento de turistas nacionales e incrementar en un 58% su gasto, y extender el acceso a los viajes al 65% de la población (Plan integral de gestión, 2016) (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Resumen de los objetivos y metas del gobierno 2015-2019

Componentes	2015	2019
Turistas internacionales	5.73 millones	9 millones
Gasto de turistas internacionales	4190 millones (U$S)	8000 millones (U$S)
Acceso de la población al turismo	47%	65%
Cantidad de turistas internos	47,7 millones	70 millones
Gasto de turistas internos	107 millones ($)	170 millones ($)
Empleo	1.09 millones	1.39 millones

Fuente: Elaboración propia a partir de MINTUR (2016).

En segundo lugar, el turismo representó un instrumento para contribuir a la unión de los argentinos, en el marco de una profunda grieta político-social. Para ello, intentaron imprimirle un rol conciliador como espacio de encuentro, además de potenciar otras de sus virtudes, como el fortalecimiento de la cultura, la identidad y arraigo en los pueblos. En palabras del gobierno: "los objetivos estratégicos de pobreza cero y unión de los argentinos se presentan como ejes de la gestión política para trabajar por una mejor Argentina... en ambos, el turismo está llamado a cumplir un rol estratégico..." (ONP, 2017: 215).

En tercer lugar, el turismo interesaba para volver a insertar el país al mundo (apertura inteligente). Esto reivindicaba la necesidad de recuperar viejos vínculos institucionales y de "normalizar" una política económica muy intervenida, que no había logrado atenuar los problemas de endeudamiento externo, inflación, déficit fiscal y crisis cambiaria. En ese marco se proclamó la necesidad de "volver a reinsertar turísticamente a la Argentina en el mundo y posicionar al país como el principal destino de la región" (SECTUR,2017). Dentro de esa epopeya, "la conectividad aérea fue un punto clave para construir el nuevo escenario. El objetivo fue lograr una Argentina cada vez más conectada entre sí y con el mundo" (SECTUR, 2016). Al respecto, el entonces ministro afirmaba: "tenemos un fuerte compromiso con la visión del presidente de abrir Argentina al mundo, unir a los argentinos y llegar a pobreza cero". Además agregaba "estamos convencidos de que nada mejor que el turismo para ello, porque permite que Argentina se dé a conocer en el mundo, porque sólo el turismo crea puestos de trabajo y los distribuye de forma equitativa... y sobre todo porque el turismo se trata, justamente, de unir" (Santos, 2016)

Por último, la administración auguró el desembarco de una nueva forma de "saber hacer" desde el Estado. Se trató de instalar una doctrina empresarial para jubilar la tradicional forma de hacer política. Como reflejo, el nuevo equipo de gobierno contuvo entre sus primeras líneas a importantes empresarios, entre ellos, el primer mandatario. De esta forma, la coalición buscó impartirle al aparato público una suerte de modernización,

anclada a valores como eficiencia, eficacia, apertura y transparencia. Todo ello fue un intento por replicar el espíritu del gobierno porteño sobre el aparato nacional.

En suma, "Cambiemos" asumió sus funciones bajo los supuestos de tener el necesario know how para: (i) impulsar una modernización del Estado, (ii) crear empresas que generen empleo, (iii) captar inversiones extranjeras y nacionales, y (iv) llevar a cabo obras para mejorar la competitividad. En esa línea, comienzan a copar la retórica oficial conceptos como: clubes de emprendedores, incubadoras de empresas, aceleradoras, centros de fortalecimiento a iniciativas privadas, fondos de expansión, beneficios fiscales, "lluvia" de inversiones, entre otros.

Ese mismo espíritu empresarial invocó nuevos valores devenidos del gobierno electrónico, abierto e inteligente, incorporando en la agenda conceptos de rigurosa actualidad como: innovación abierta, big data, open data, data management, small data, entre otros. Su aplicación al campo del turismo fue una de las grandes promesas. "En argentina no existe un turismo de base tecnológica donde la principal atracción sea la modernidad. El turismo en el país está basado esencialmente en paisajes y experiencias, lo que no significa que no debe ser inteligente" (Ministerio de modernización de la Nación, 2018).

Las premisas referenciadas determinaron el cariz que siguieron las políticas turísticas. En esa línea, el ministerio diseñó una batería de programas orientados a fomentar la radicación de inversiones y nuevos emprendimientos, desarrollar nuevos productos, potenciar espacios emergentes, promover la obra pública y generar plataformas digitales. Con todo ello el primer mandatario auguraba el advenimiento de "...una revolución en todo el país con el turismo" (Macri, 2018).

3.2. Segunda etapa: instrumentos de fortalecimiento institucional

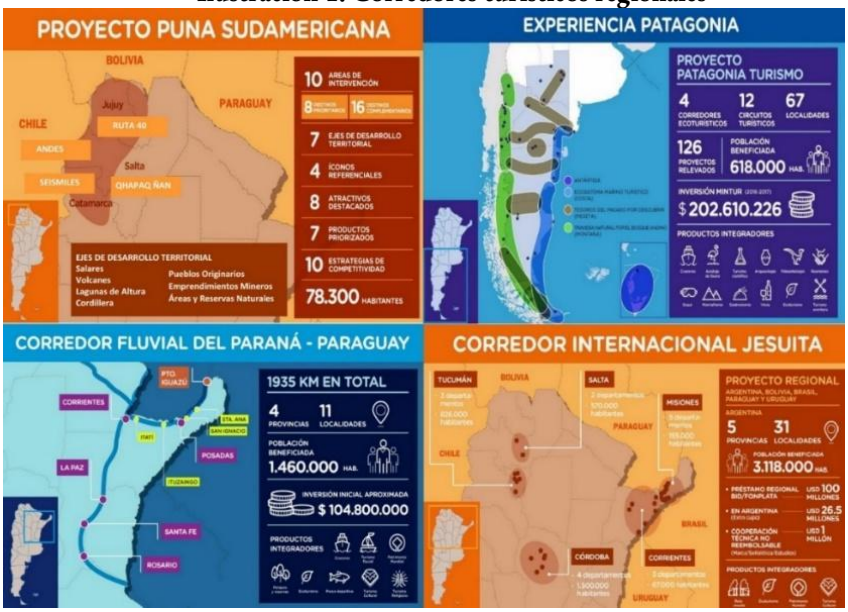
Para concretar esas premisas el estado implementó diferentes programas y acciones. En cuadro 4 se presenta una síntesis de las más importantes.

Cuadro 4. Principales actos de implementación

Planificación de la gestión
En materia de planeamiento, a poco de asumir el gobierno presentó el "Plan integral de gestión 2016-2019". El documento incluyó un breve diagnóstico, una serie de ambiciosos objetivos, y algunas ideas aspiraciones muy generales. Por otro lado, creó el plan "CocinAR", una interesante iniciativa que buscó potenciar el desarrollo de la gastronomía. De igual modo, se organizaron mesas de competitividad turística para fortalecer al abordaje sectorial de productos. Estos espacios buscaron sumar actores públicos (nacionales, provinciales y municipales) y privados, para afrontar problemáticas comunes. Bajo esta iniciativa también surgieron mesas sectoriales de temas específicos, como la de alquiler de autos, transportes turísticos, esquí, pesca deportiva, entre otras. En materia de ordenamiento territorial las inversiones se realizaron en función de ciertos corredores regionales: "Internacional jesuita", "Puna Sudamericana-Altiplano Andino", "fluvial en los ríos Paraná y Paraguay" y "experiencia Patagonia". El escaso material disponible sobre cada uno de ellos se resume brevemente en la ilustración N°1. Allí se pueden identificar algunos ejes de desarrollo, atractivos, íconos, corredores, circuitos, localidades, y proyectos (SECTUR, 2017).
Facilitación turística
En los primeros meses el gobierno buscó reactivar el "comité interministerial de facilitación". Esto impulsó la firma de diferentes convenios de cooperación con (i) el ministerio de trabajo para incentivar el empleo y la formación, (ii) con el ministerio de ambiente para promover la sustentabilidad, y (iii) con el ministerio de comunicaciones para extender el acceso a internet a los destinos del país (MDEN-JGM, 2017). Sin embargo, ese "reverdecer" resultó efímero, ya que prácticamente no se volvieron a reunir hasta final del mandato.
Innovación y modernización
Se crearon plataformas específicas para la gestión de la información como YVERA, y para potenciar la comercialización como VIAJAR. La primera permitió unificar en un solo sitio toda la información alojada en más de 20 espacios diferentes. Tuvo por objeto "brindar herramientas para la innovación en datos abiertos, y consolidar los procesos de gestión y socialización del conocimiento turístico" (MDEN-JGM, 2018). Con ella se unificaron datos de interés para inversores, emprendedores, prestadores de servicios, gestores públicos, estudiantes, turistas, entre otros. Por su parte, la web VIAJAR permitió la comercialización directa -sin intermediarios- de servicios turísticos habilitados en temporada baja para potenciar el turismo interno. Además, se creó un área específica para abordar el desarrollo de estos temas (secretaría de innovación tecnológica y calidad).
Apertura internacional
Para incentivar los intercambios internacionales se concretaron acciones como (i) la eliminación de la tasa de reciprocidad a turistas provenientes de Norteamérica, (ii) se instrumentó de la devolución del IVA en servicios de alojamientos para turistas extranjeros, y (iii) se lograron facilidades de en los visados para ciudadanos chinos.

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 1. Corredores turísticos regionales



Fuente: MINTUR- Dirección de inversiones (2017).

3.3. Tercera etapa: Evaluación de las políticas públicas de turismo

La elaboración del plan integral estuvo lejos de beneficiar a la nueva administración. Fue un documento que a nivel técnico-metodológico no cabría dentro de las categorías mínimas del planeamiento. Esto responde, principalmente, a la vaguedad de sus contenidos, en los que prevalecen datos aislados, imprecisiones, opiniones e ideas aspiracionales. En todo el documento abundan generalidades respecto de las propuestas. El plan no logró definir de que forma el gobierno concretaría esos ambiciosos y nobles objetivos. Esto generó más incertidumbre y confusión en el sector, en un momento inaugural que ameritaba claridad, capacidad de proyección y pragmatismo propositivo.

Además, la unilateralidad de su diseño fue un claro retroceso. Como sostiene, Schenkel "el endogámico Plan integral de gestión 2016-2019, más allá de su vaga generalidad, fue diseñado por el gobierno sin contemplar instancia participativa alguna" (2019: 2). La falta de participación originó malestar en varios sectores, prueba de ello fueron las palabras del entonces presidente de la CAT, quien afirmó: "No es nuestro plan. Nosotros acompañamos" (López Ibáñez, 2016: 257). Todo ello se potenciaba ante la inevitable comparación con la experiencia PFETS (que fue dejada de lado). El plan integral no supo aprovechar los 10 años de experiencia y aprendizaje acumulados. En ese sentido, una oportuna actualización, fundada en la razonable necesidad de sumar los valores e ideas del nuevo gobierno, hubiese fortalecido el rol del planeamiento y el valor de la actividad como política de estado.

En otro orden, el gobierno vaticinaba una reivindicación del comité interministerial de facilitación. Este espacio, subutilizado durante la gestión anterior, fue una de los logros que señalaron tras su primer año (MDEN-JGM, 2017). No obstante, más allá de algunos encuentros iniciales y de la firma de convenios no tuvo mayor utilidad. Esta situación vuelve a exponer los mismos rasgos personalistas y centralistas de la gestión, que conviven con instituciones endebles. De este modo, a pesar de que el trabajo colaborativo (en equipo) fue una de las banderas de la gestión, no se utilizó el instrumento institucional creado para ello.

En lo que refiere a las plataformas digitales, YVERA mejoró el acceso a información, ofreciendo de forma sencilla y práctica todo el material que antes se encontraba disperso en varios portales. Además, sumó información de nuevos actores como migraciones y aduanas. Sin embargo, no se avanzó en la creación de herramientas de datos abiertos que permitiesen trasparentar la gestión. Las acciones llevadas a cabo en cada campo o programa de gobierno, y los impactos generados, siguieron siendo una incógnita. Las herramientas actuales son insuficientes[6] ya que no permiten conocer realmente que se hace o deja de hacer, y que efectos están generando las políticas implementadas. Hoy en día, los únicos indicadores que usa la SECTUR se desprenden de las exigencias presupuestarias que debe cumplir por ley nacional. En ellos se contemplan aspectos muy superficiales que están desfasados en el tiempo. Todo ello dificulta la evaluación del desempeño real que tienen las políticas públicas, impidiendo medir el ejercicio de los programas que forman el presupuesto.

Finalmente, es imposible dejar de mencionar el retroceso institucional que implicó la des jerarquización del ministerio de turismo (artículo 6° del Decreto N°802/2018). Esta situación se dio durante una fuerte escalada de la crisis económica en la que el gobierno decidió aplicar una reducción de su estructura para "achicar" el gasto. De esta forma, 10 ministerios fueron absorbidos por otras carteras, entre ellos, el de turismo. Así, tras 8 años de ocupar la máxima categoría, el área pasó a ser nuevamente una secretaría. Todo ello se vio acompañado de una reducción presupuestaria (ver gráfico 1), agravada por un re perfilamiento en la distribución de las partidas. Esto quedó reflejado en la prioridad otorgada al INPROTUR (organismo encargado de la promoción internacional), quien alcanzó en 2019 un pico histórico del 47% del presupuesto total del organismo (MECON-Ejecución presupuestaria, 2020).

En suma, en materia institucional los nuevos valores e ideas del gobierno no se verificaron. La gestión continuó funcionando bajo un manto de opacidad, con una total ausencia de indicadores que impiden evaluar el grado de eficiencia de las políticas. Como complemento, la ausencia de un verdadero plan estratégico dificultó el ordenamiento, comunicación y posicionamiento de las políticas. Finalmente, en lo que refiere a la organización de la estructura institucional, el paso de "cambiemos" lejos de rubricar el posicionamiento de la cartera, terminó des jerarquizando al organismo, reduciéndolo a una secretaría de estado.

4. REFLEXIONES FINALES

En síntesis, durante la primera etapa (2003-2015) el turismo argentino avanzó en el camino de ser una "política de estado". Este término, recurrente en la prosa oficial, significa darle prioridad en la agenda, otorgándole (1) jerarquía institucional, (2) recursos para gestionar y (3) continuidad en el tiempo. Esas tres premisas fueron alcanzadas, en mayor o menor medida: el organismo ocupó la máxima categoría ministerial, se reforzaron sus recursos (financieros, humanos, técnicos, informativos), y se dio sostenibilidad a los programas. Sobre esto último, la continuidad de tres mandatos fue determinante.

Por el contrario, la institucionalidad fue uno de los campos más perjudicados tras el paso de "cambiemos". La gestión mantuvo el mismo manto de opacidad, agravada por la precarización de las estadísticas oficiales. Nuevamente, la falta de control y monitorización hicieron mella en la administración nacional. Muy lejos quedaron las promesas de modernizar la estructura estatal, arraigando lógicas asociadas al gobierno abierto e inteligente (transparencia, apertura, participación, responsabilidad, colaboración, generación de datos, inteligencia colectiva, rendición de cuentas o innovación abierta). Además, la ausencia de un verdadero plan dificultó la participación y deterioró la comunicación y el relacionamiento del MINUTUR con el resto de los agentes. Por otra parte, se produjo una baja considerable del presupuesto, agravada por cambios en la distribución de los recursos. Como corolario se degradó el rango del ministerio a una secretaria de estado. Nuevamente, el sector fue un "fusible" que en momentos de crisis (política e institucional) encabezó los recortes del estado (2001, 2008 y 2018). Esta situación refleja una falta de claridad sobre el rol que debería ocupar en la estructura productiva nacional.

Finalmente, hay que señalar que los sucesivos gobiernos no lograron resolver problemas estructurales. El primero es la ausencia de información pública, de herramientas de monitoreo y rendición de cuentas. Esto sumerge a los gobiernos bajo un manto de opacidad que a estas alturas es inconcebible. La ausencia de instrumentos internos de gestión precariza el proceso de conducción institucional del organismo nacional, a la vez que perjudica el análisis de sus políticas. En este contexto, todavía no fueron incorporadas las herramientas y valores que aportan las nuevos tecnologías y paradigmas de gobierno. Hoy es frecuente encontrar en el sector portales de open data o tecnologías como el *big data* y sistemas de inteligencia turística. Esas plataformas le darían un giro copernicano al proceso de conducción nacional, aportando información de calidad para mejorar la toma de decisiones.

La segunda deuda es la falta de un federalismo genuino que promueva una descentralización y un desarrollo más equilibrado e inclusivo. Todavía prexisten viejas lógicas centralistas alrededor del estado nacional que perjudican la autonomía de los destinos del interior, y acrecientan los contrastes y la exclusión de zonas con potencialidad. Es necesaria una reingeniería que tienda hacia una distribución en favor de las administraciones locales. Los municipios son las "trincheras" donde sucede el turismo, donde se enfrentan las

urgencias y exigencias contemporáneas. Por ello, todo proceso de trasformación debe brotar de esa escala. Por acción y omisión ningún gobierno quiso abordar este tema, principalmente, para evitar las concesiones de poder que implica.

Las limitaciones señaladas, sumadas a las patologías crónicas de la economía, ayudan a entender porque el país no se benefició en su justa medida del desarrollo explosivo que tuvo el turismo global y, sobre todo, regional. La disparidad con el resto del cono sur demuestra que Argentina estuvo lejos de encabezar ese proceso. De esta forma, si bien es cierto que el turismo argentino se desarrolló durante los últimos 20 años, existen conflictos que se mantienen vigentes. Abordar estos temas será imprescindible para lograr un modelo más inclusivo, basado en una gestión transparente y con políticas efectivas que ubiquen al país en una posición de liderazgo.

5. NOTAS:

*(1) Facultad de economía y empresa. Gran vía 2-4. 50.006 Zaragoza. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2397-5877. Email: nahuelandresmalaspina@gmail.com (autor corresponsal).

*(2) Facultad de empresa y gestión pública. Ronda de Misericordia 1. 22001 Huesca. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3957-2466. Email: vitico@unizar.es

*(3) Facultad de economía y empresa. Gran vía 2-4. 50.006 Zaragoza. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4031-3434. Email: carlosgomezbahillo@gmail.com/ cgomez@unizar.es

*(4) El impuesto "Dirección Nacional de turismo" está formado por un porcentaje de la venta de los pasajes internacionales (aéreos), agregando la nueva norma los marítimos y fluviales.

*(5) Se elaboraron diferentes talleres en todas las regiones, en los que participaron casi 600 agentes del sector público, privado y académico (PFETS, 2005).

*(6) Como los presupuestos de la administración pública nacional, datos de ejecución presupuestaria, memorias detalladas del estado de la nación, informes de la SIGEN y la AGN.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGN (2008). Examen de la gestión de la SECTUR con relación al Plan federal estratégico de turismo sustentable (PFETS).
(https://www.agn.gob.ar/sites/default/files/informes/2008_200info_0.pdf).
Chironi, F. (2004). Debate sobre la ley nacional de turismo. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Transcripción taquigráfica. 24° Sesión ordinaria. 20 de octubre de 2004. Buenos Aires.
Decreto Nacional N°802 (2018). Conformación Organizativa. Creación de la Secretaría de estado de turismo de la Nación. Buenos Aires.

Dirección nacional de inversiones turísticas (2017). Inversiones turísticas en Argentina. Ministerio de turismo de la Nación. I foro nacional de turismo. Salta. **(https://www.yvera.tur.ar/publicaciones/documentos/1a95505d-be4b-5b1d-9493-23090d3cd756.pdf)**.

Grandinetti, R. (2019). La modernización de la administración pública Argentina 2015-2019. Sentidos y acciones, entre lo planificado y lo construido en Iglesias E. y Lucca J.B. La argentina de cambiemos. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Honorable congreso de la Nación argentina (2005). Ley nacional de turismo N°25.997. Nuevo Régimen legal. Buenos Aires.

Honorable congreso de la Nación Argentina (2006). Decreto Nacional reglamentario 1297. Ley Nacional de Turismo. N°25.997. Buenos Aires.

Jefatura de Gabinete de ministros (2017). Memorias detalladas del estado de la Nación (MDEN-JGM). Buenos Aires.

Knoepfel, P., Larrue, C., & Hinojosa, M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. Dialnet. Ciencia Política. Nº3. Enero-junio.

Lara, A. (2008). 100 años de turismo argentino. Secretaria de turismo de la Nación. PROIA. Buenos Aires.

Llano, R. (2004). Debate sobre la ley nacional de turismo. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Transcripción taquigráfica. 24° Sesión ordinaria. Buenos Aires.

López Ibáñez, J. L. (2016). Plan de turismo argentino: la confusión está clarísima. La agencia de viajes (LADEVI). Buenos Aires. **(https://issuu.com/ladevi.argentina/docs/arg_1415)**.

Macri, M. (2018). Construir cultura de servicio para impulsar el turismo en Argentina. Hosteltur. **(https://www.hosteltur.com/lat/146400_macri-pide-construir-cultura-servicio-impulsar-turismo-argentina.htm)**.

Ministerio de economía de la Nación– MECON (2003-2019). Cuentas de inversión. Secretaría de hacienda. Contaduría General de la Nación. Buenos Aires.

Ministerio de Economía de la Nación- MECON (2003-2020). Informes de seguimiento de la ejecución presupuestaria. Oficina nacional de presupuesto. Buenos Aires.

Ministerio de turismo de la Nación- MINTUR (2011). Plan federal estratégico de turismo sustentable 2020- PFETS. Primera actualización. Buenos Aires.

Ministerio de turismo de la Nación- MINTUR (2015). Plan federal estratégico de turismo sustentable 2025- PFETS. Segunda actualización. Buenos Aires.

Ministerio de turismo de la Nación- MINTUR (2016). Plan integral de gestión 2016-2019. Buenos Aires.

Negre de Alonso, L. (2004). Debate sobre la ley nacional de turismo. Honorable cámara de senadores de la Nación. Transcripción taquigráfica. 37° Reunión– 30° Sesión ordinaria. Buenos Aires.

Real Dato, J. (2006). Actores, ideas e instituciones en las políticas públicas. Universidad. Granada.

Santos, G. (2016). Feria Internacional de turismo de América Latina: una nueva visión del país. Télam. **(https://www.telam.com.ar/notas/201609/164678-feria-internacional-de-turismo-de-america-latina-un-nueva-vision-del-pais.html)**.

Schenkel, E., y Almeida García, F. (2014). El turismo en la agenda pública en la poscrisis argentina del 2001. V Congreso internacional en gobierno, Administración y políticas públicas GIGAPP-IUIOG. Madrid.
Secretaría de turismo de la Nación (2018). Plan estratégico de cocina argentina. Buenos Aires.
Secretaría de turismo de la Nación Argentina (2005). Plan federal estratégico de turismo sustentable 2016- PFETS. Buenos Aires.
Sindicatura general de la Nación- SIGEN (2016). Informes de evaluación del sistema de control interno. Gerencia de control sector institucional y social. Buenos Aires.
Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. Ariel S.A. Barcelona.
Vommaro, G., y Gene, M. (2017). Argentina: el año de "Cambiemos". Ciencia Política. Volumen N°37 (pp.231-253). Buenos Aires.

PARTE III. DERECHOS HUMANOS E IMPACTO SOCIAL

AUTORITARISMO Y PARTIDISMO EN LAS PROTESTAS DE BLACK LIVES MATTER: RESPUESTAS A LAS REPRESENTACIONES DE LA VIOLENCIA EN LOS MEDIOS

Joseph Gershtenson
St. Mary's University, Texas, Estados Unidos
Dennis L. Plane
Philip T. Dunwoody
Territa Upchurch-Poole
Juniata College, Estados Unidos

1. ANTECEDENTES

1.1. George Floyd y las protestas de Black Lives Matter

El asesinato de George Floyd hizo que los Estados Unidos y una gran parte del resto del mundo prestaran atención en la persistencia de la desigualdad racial. El movimiento Black Lives Matter y las protestas relacionadas pueden haber sido el mayor movimiento de este tipo en la historia de Estados Unidos, atrayendo a aproximadamente 20 millones de participantes en más del 40% de los condados de Estados Unidos (Buchanan, Bui y Patel, 2020).

Cuando las protestas de Black Lives Matter sacudían a la nación en junio de 2020, dos tercios de los estadounidenses expresaban al menos cierto apoyo al movimiento (Thomas & Horowitz, 2020). Sin embargo, el apoyo se redujo considerablemente con el tiempo, con solo una escasa mayoría indicando su apoyo sólo tres meses después (Thomas & Horowitz, 2020). De hecho, el apoyo al movimiento Black Lives Matter ha seguido disminuyendo, aunque a un ritmo mucho más lento (Chudy & Jefferson, 2021).

Estas protestas parecen haber afectado las actitudes de los estadounidenses sobre la cuestión racial. El número de estadounidenses que consideran las relaciones raciales como el problema más importante al que se enfrenta el país pasó del 4% al 19% inmediatamente después del asesinato de George Floyd y se estabilizó en el 10% al cumplirse un año de su muerte (Saad, 2021).

1.2. La naturaleza de las protestas de Black Lives Matter

La naturaleza de estas protestas difiera en muchos aspectos, incluyendo si fueron pacíficas o violentas. Según un análisis académico de estas protestas, aproximadamente el 5% resultaron en arrestos, el 4% en daños materiales y menos del 2% en lesiones (Chenoweth & Pressman, 2020). Esto sugiere que la gran mayoría de las protestas de

BLM fueron abrumadoramente pacíficas, con un 98% de eventos que no resultaron en lesiones entre los manifestantes, los transeúntes o la policía. Otra estimación indica que el 96% de las protestas fueron totalmente pacíficas (Kishi et al., 2021). Hay que tener en cuenta que se trata de una estimación bastante conservadora de las protestas pacíficas, ya que incluso aquellas en las que hubo violencia o daños a la propiedad pueden haber sido abrumadoramente pacíficas, con solo unos pocos alborotadores. Aunque es posible que nunca se conozca con exactitud hasta qué punto las protestas fueron pacíficas, es claro que la violencia fue la excepción y que las protestas pacíficas fueron la norma. Más aún, gran parte de la violencia que se produjo fue propagada por opositores al movimiento BLM o por oportunistas criminales, no por los manifestantes de BLM (Chenoweth & Pressman, 2020; Kishi et al., 2021).

1.3. Cobertura mediática de las protestas de Black Lives Matter

A pesar de la naturaleza abrumadoramente pacífica de las protestas, un foco del interés periodístico es el conflicto. Por lo que, en septiembre de 2020, casi cuatro quintas partes de los estadounidenses habían oído hablar de los "enfrentamientos en curso" entre los manifestantes y la policía (Gramlich, 2020). Esto supuso una mayor atención que la recibida por cualquier otro tema, incluyendo el voto por correo, los problemas con la Oficina de Correos y el proyecto de ley de ayuda y estímulo económico (Gramlich, 2020).

Estas protestas de BLM difieren en la forma en que fueron cubiertas por los medios de comunicación. Parece haber un sesgo sistemático en las descripciones de los medios de comunicación de las protestas como pacíficas o violentas en función de la ideología percibida de los manifestantes. Utilizando datos recogidos años antes del asesinato de George Floyd, Harlow et al. (2020) descubren que los medios de comunicación son más propensos a calificar de violentas las protestas, por lo demás similares, cuando los manifestantes buscan un cambio social progresista que cuando persiguen causas conservadoras. En otro estudio, Harlow y Kilgo (2020) descubren que es más probable que los medios de comunicación presenten las protestas antirracistas utilizando marcos deslegitimadores que con otros tipos de protestas; estos marcos deslegitimadores tienen menos probabilidades de obtener el apoyo de la población y, por tanto, disminuyen la probabilidad de que los manifestantes consigan sus objetivos.

La forma en que los medios de comunicación cubren la política afecta a las actitudes de los ciudadanos sobre las protestas de BLM. Por ejemplo, en octubre de 2020, casi una cuarta parte de los usuarios de las redes sociales de Estados Unidos indicaron que habían cambiado sus opiniones sobre un tema debido a algo que habían visto en las redes sociales, y las opiniones sobre el movimiento BLM se citaron con más frecuencia que cualquier otro tema (Perrin, 2020). Además, los usuarios más jóvenes son mucho más propensos a cambiar sus opiniones en respuesta al contenido de las redes sociales que los usuarios de más edad (Perrin, 2020).

El hecho de que las protestas se describan como violentas o no violentas también puede afectar a los resultados políticos. Por ejemplo, Wasow (2020) encuentra que las protestas no violentas a favor de los derechos de los afroamericanos aumentaron el porcentaje de votos demócratas en las siguientes elecciones, especialmente cuando

dichas protestas se enfrentaron a tácticas represivas por parte de la policía. En cambio, la cobertura de las protestas como violentas dio lugar a un marco de "control social" que benefició a los republicanos.

1.4. Exposición selectiva

En el variado entorno mediático actual, los republicanos son más propensos a obtener sus noticias de Fox News, mientras que los demócratas tienden a gravitar hacia CNN, NPR, el *New York Times* y MSNBC (Grieco, 2020). Como era de esperarse, Fox News era mucho más probable que la CNN y la MSNBC a utilizar los términos "saqueo" y "disturbios" para describir las protestas de BLM (Metha, 2020).

Dado que los liberales y los conservadores se exponen selectivamente a diferentes medios de comunicación que ofrecen información retratada de diferentes maneras, las actitudes sobre los manifestantes de BLM probablemente también difieren. De hecho, quienes consumen medios de comunicación más conservadores tienden a tener evaluaciones más bajas del movimiento Black Lives Matter y de las protestas derivadas del tiroteo de 2014 contra Michael Brown en Ferguson, Missouri (Kilgo & Mourão, 2019). La evidencia sugiere que tales evaluaciones tenderán a ser aún más negativas a medida que las personas se expongan repetidamente a la información de los medios de comunicación conservadores (Downing, Judd, & Brauer, 1992).

1.5. Autoritarismo

El autoritarismo ha ido en aumento en Estados Unidos y ha sido uno de los principales factores que motivan a los votantes a pasarse al Partido Republicano y el antiautoritarismo al Partido Demócrata (Hetherington y Weiler, 2009). De hecho, MacWilliams (2016) argumentó que Donald Trump pudo ganar la nominación republicana del 2016 gracias al creciente autoritarismo dentro del Partido Republicano.

Los de alto autoritarismo favorecen la conformidad social, la deferencia a las autoridades del grupo y los valores tradicionales; también están a favor del uso de la fuerza contra quienes se desvían de estos valores (Altemeyer, 1981; Duckitt et al. , 2010; Dunwoody y Funke, 2016). Como tal, es probable que las actitudes de los ciudadanos sobre el movimiento BLM, la policía y los manifestantes estén influenciadas por el grado en el que respaldan las creencias autoritarias. Dado que los autoritarios tienden a apoyar las políticas antidemocráticas, como las restricciones a las libertades civiles (Duckitt et al. , 2010; Dunwoody y Funke, 2016; Feldman, 2003), es más probable que aprueben o incluso fomenten los esfuerzos para reprimir las protestas pacíficas. En resumen, es menos probable que los autoritarios apoyen a los manifestantes de BLM debido a sus motivos percibidos como antisistema y a su hostilidad hacia la policía.

Las personas con un alto grado de autoritarismo tienden a mostrar deferencia hacia a las figuras de autoridad de grupo, como la policía, y tienden a preferir las demostraciones de fuerza del gobierno en lugar de la moderación. Por lo tanto, la amenaza del presidente Donald Trump de junio de 2020 de utilizar el ejército para reprimir las protestas de BLM probablemente haya sido vista con buenos ojos por sus partidarios más autoritarios. Los que tienen un alto grado de autoritarismo prefieren la

conformidad social que la protesta y abrazan los valores tradicionales por encima del cambio. Es probable que los autoritarios apoyen las políticas antidemocráticas que están dirigidas a las personas ajenas (Dunwoody & McFarland, 2018; Dunwoody & Plane, 2019). Por lo tanto, si los ciudadanos ven a los manifestantes de BLM como un desafío a las normas sociales tradicionales, es probable que apoyen las tácticas de fuerza y represión para frustrar estas protestas -incluso si dichas tácticas son antidemocráticas.

1.6. Diferencias partidistas

En el momento del asesinato de George Floyd, los demócratas y los republicanos tenían opiniones igualmente favorables sobre las protestas de BLM, pero las opiniones se han dividido mucho desde entonces, y los republicanos tienen recientemente una opinión neta desfavorable y los demócratas una opinión neta favorable, con una diferencia de más de 20 puntos porcentuales (Chudy y Jefferson, 2021).

Estas diferencias pueden haber sido influenciadas por el presidente Donald Trump quien tendió a centrarse en los aspectos violentos y destructivos de las protestas, a pesar de su carácter abrumadoramente pacífico, calificando a los manifestantes de turbas violentas, matones, terroristas, anarquistas y saqueadores. De hecho, el enfoque de Trump no era demasiado diferente del de los líderes autoritarios que exageran la violencia y la destrucción de la propiedad asociadas a las protestas con el fin de ganar apoyo para los esfuerzos de mano dura para reprimir las protestas de la oposición (Chenoweth, 2017).

Investigaciones recientes sugieren que los conservadores son más propensos que los liberales a considerar violentas las actividades de protesta de los liberales que incluyen la colocación de pancartas y el bloqueo de carreteras, a pesar de la naturaleza objetivamente no violenta de dichas actividades (Hsiao & Radnitz, 2021). Sin embargo, cuando los manifestantes son conservadores, no hay diferencia entre conservadores y liberales en la percepción de la violencia. Así pues, el partidismo tiende a moldear las visiones de la realidad en función de la orientación política tanto de los ciudadanos como de los manifestantes.

2. DATOS Y MÉTODOS

Con base en la revisión de la literatura descrita anteriormente, prevemos que los efectos de las actitudes autoritarias se mitigan en el caso de los individuos expuestos a la información que describe a los manifestantes como pacíficos, que se amplían en el caso de los expuestos a los manifestantes como violentos, y que estas actitudes están influenciadas por el partidismo. Para examinar esto, reclutamos una muestra de estudiantes, les preguntamos por sus actitudes sobre temas como el movimiento BLM y la policía, les hacemos ver un informe de noticias que muestra a los manifestantes de BLM como pacíficos o violentos, y les preguntamos de nuevo por sus actitudes.

2.1. Participantes

Para examinar el papel del autoritarismo y la identificación partidista en las actitudes hacia Black Lives Matter y la aplicación de la ley y para examinar la importancia de la naturaleza de la información que reciben los individuos en la formación de sus actitudes, utilizamos datos de encuestas de los encuestados en cuatro universidades de los Estados Unidos: tres relativamente pequeñas, instituciones de artes liberales (representando las regiones del Atlántico Medio, las Tierras Altas del Sur y el Suroeste) y una institución estatal con posgrados y departamentos de investigación en el Sur. Recogimos las respuestas entre el 19 de octubre y el 2 de noviembre de 2020, justo antes de las elecciones de 2020. Finalmente, 505 personas completaron al menos una parte de la encuesta. Después de eliminar a 35 participantes que tenían respuestas problemáticas (en su mayoría en blanco o que respondieron demasiado rápido o lentamente) y de limitar nuestra muestra a los estudiantes probables (los menores de 23 años), nos quedamos con una muestra de 178 estudiantes.

2.2. Medidas de actitud y creencias

Nuestra investigación examina el autoritarismo y la identificación partidista como determinantes de las actitudes sobre el movimiento Black Lives Matter. También examina las reacciones a las representaciones en vídeo de los manifestantes como pacíficos o violentos. Así entonces, la encuesta tiene un diseño previo y posterior con una condición experimental que consiste en segmentos de vídeo asignados al azar.

Medimos tres dimensiones de autoritarismo -agresión, sumisión y convencionalismo- con seis ítems de escala Likert de cinco puntos para cada dimensión; las opciones de respuesta van desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo (Dunwoody y Funke, 2016). La puntuación de cada dimensión representa la respuesta media con puntuaciones más altas que indican creencias más autoritarias. La medida de autoritarismo compuesto (ASC) es simplemente el promedio de las tres puntuaciones de la subescala. Como las tendencias autoritarias suelen ser creencias ideológicas muy arraigadas, sólo medimos el ASC antes del segmento de vídeo.

Dado que la identificación partidista es también una característica relativamente duradera, la medimos sólo antes del segmento de vídeo con un ítem de 5 puntos en el que se pide a los encuestados que se sitúen en una escala que va de *fuertemente demócrata* a *fuertemente republicano*.

Las actitudes hacia BLM y la policía emplean una variedad de ítems individuales e índices. Debido a que prevemos que estas actitudes pueden cambiar en respuesta al visionado de un segmento de vídeo de una protesta de BLM, la encuesta incluye preguntas previas y posteriores. Para empezar, preguntamos sobre la aprobación general de las protestas de BLM: "¿Aprueba o desaprueba las protestas de Black Lives Matter?" Las respuestas van desde *la desaprobación total* (1) hasta *la aprobación total* (5). También preguntamos por los sentimientos generales hacia los afroamericanos ("En general tengo sentimientos positivos hacia los afroamericanos") y hacia las fuerzas del orden ("En general tengo sentimientos positivos hacia las fuerzas del

orden").[1] Ambas preguntas se incluyen como parte de una batería en la que se pedía a los encuestados que "indicaran en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. " En este caso, los encuestados disponían de una escala de siete puntos que iba desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*.

También evaluamos las percepciones de los participantes sobre los afroamericanos y las fuerzas del orden como amenazas potenciales para las normas, los valores, la seguridad y los recursos de Estados Unidos. Para ello, utilizamos índices de 3 ítems: "Cuando piensa en los manifestantes de BLM (Black Lives Matter), ¿en qué medida le preocupa que [violen los valores estadounidenses/que sean peligrosos/que le quiten recursos a los estadounidenses necesitados]?" A continuación, se le preguntó a los encuestados las mismas tres preguntas con respecto a "la policía de todo el país". Cada ítem tiene respuestas que van desde *nada preocupado* (1) hasta *muy preocupado* (5). Cada índice es la puntuación media de las tres respuestas y, por tanto, va del 1 al 5.

También incluimos índices que indican el apoyo a la violencia dirigida a los manifestantes de BLM y el apoyo a la violencia por parte de los manifestantes de BLM. Cada índice utiliza cuatro ítems de tipo Likert con opciones de respuesta que van desde *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (7) con la batería de ítems precedida por "Por favor, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones". "Para ambas medidas, los índices son de nuevo las puntuaciones medias de los elementos individuales. Las cuatro preguntas de apoyo a la violencia contra los manifestantes de BLM son: Los manifestantes de BLM se merecen lo que les ocurra; los manifestantes de BLM que bloquean el tráfico merecen que los atropellen; la policía debería disolver todas las protestas de BLM utilizando cualquier medio necesario; y Yo apoyo a las personas que usan las armas para defender el país contra el movimiento BLM. Las cuatro preguntas de apoyo a la violencia por parte de BLM son: El movimiento de protesta BLM debería utilizar cualquier medio necesario para llamar la atención sobre su causa; Yo apoyo a los manifestantes de BLM que causan disturbios; los manifestantes de BLM tienen justificación para el uso de la violencia para llamar la atención sobre su causa; y Yo apoyo a los manifestantes de BLM que usan las armas para protegerse.

2.3. Tratamiento de vídeo y respuestas afectivas

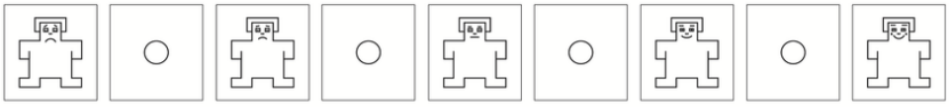
Aproximadamente a los dos tercios de la encuesta, los participantes vieron un vídeo de tres minutos producido por el New York Times. El primer vídeo se titula " Portland Protests: How Trump's Crackdown Strengthened Demonstrations" (Protestas en Portland: Como la mano dura de Trump fortaleció las protestas), fue emitido el 24 de julio de 2020 y muestra a manifestantes pacíficos en Portland, Oregón.[2] El vídeo contiene imágenes de la protesta y entrevistas con los participantes. Aunque los

[1] El ítem sobre las fuerzas del orden se omitió accidentalmente para algunos participantes.

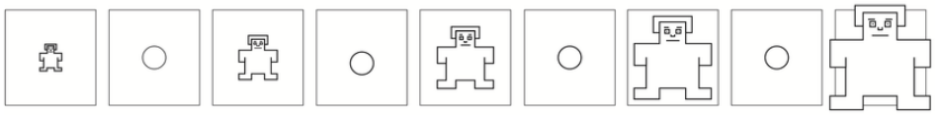
[2] Los vídeos se pueden encontrar en **https://www.youtube.com/watch?v=yvg8ffkDf_s&feature=youtu.be y https://www.youtube.com/watch?v=tRmqEbP0G6I.**

manifestantes actúan de forma pacífica, el vídeo muestra acciones violentas por parte de los agentes federales que utilizan gases lacrimógenos. El segundo vídeo se titula "How a Night of Chaos in Minneapolis Unfolded" (Cómo se desarrolló una noche de caos en Minneapolis) fue publicado el 29 de mayo de 2020, y muestra los actos violentos de los manifestantes en el exterior del edificio de la Tercera Comisaría de Policía de Minneapolis mientras rompen ventanas, insultan a los agentes de policía, rompen las puertas y, finalmente, incendian el edificio. A lo largo de esta investigación, nos referimos al vídeo de Portland como pacífico porque los manifestantes actuaban de forma pacífica. En cambio, nos referimos al vídeo de Minneapolis como violento porque los manifestantes actuaron con violencia.

Inmediatamente después del vídeo, se les dijo: "Ahora tómese unos 15 segundos para reflexionar sobre el vídeo que acaba de ver. En concreto, intente recordar las reacciones corporales y los sentimientos que experimentó al ver el vídeo". A continuación, aprovechamos las reacciones afectivas usando dos preguntas que cuestionaban sobre a la forma en qué los encuestado se sentían al ver el vídeo; estas preguntas utilizan indicadores gráficos y una escala de 9 puntos (Bradley y Lang 1994). El primer punto le preguntaba a los individuos qué tan agradable les hacía sentir el vídeo: "Utilizando los indicadores gráficos que aparecen a continuación, califique el grado en que el vídeo le hizo sentirse agradable o desagradable. Cada recuadro y figura representa un número en una escala que va del 1 al 9, donde la figura de la izquierda significa *muy desagradable* (1), y la figura de la derecha significa *muy agradable* (9)".[3] Basándose en esta escala, los participantes hicieron clic en una casilla marcada del 1 al 9 para indicar lo agradable que les hacía sentir el vídeo.



El segundo ítem mide el dominio preguntando al encuestado por la sensación de tener el control: "Utilizando los indicadores gráficos que aparecen a continuación, califique el grado en que el vídeo le hizo sentir que tenía el control o que no lo tenía" variando desde *no tiene ningún control* (1) a *tiene mucho control* (9).



[3] Maniquíes de autoevaluación de placer y dominación ® Peter J. Lang 1994. Utilizado con permiso.

3. RESULTADOS

3.1. Actitudes iniciales hacia Black Lives Matter y las fuerzas del orden

El movimiento Black Lives Matter, y las cuestiones raciales en general, suelen considerarse controvertidas y divisivas. Sin embargo, entre los estudiantes de este estudio, había un apoyo abrumador a BLM antes de ver los vídeos. Como se muestra en la Tabla 1, casi el 80% de todos los encuestados indicaron que aprobaban o aprobaban fuertemente las protestas de BLM, mientras que sólo el 8% las desaprobaba o desaprobaba fuertemente. Los sentimientos hacia los afroamericanos eran aún más sesgados, ya que cerca del 96% estaba de acuerdo (o muy de acuerdo) con que tenía sentimientos positivos y solo el 1% estaba en desacuerdo. En cambio, los sentimientos hacia las fuerzas del orden eran mucho menos positivos, con más del doble de estudiantes que estaban en desacuerdo con tener sentimientos positivos que de acuerdo (59% y 26%, respectivamente). Estas diferencias se reflejan en los valores medios de los sentimientos hacia los dos grupos. La media de los sentimientos hacia los afroamericanos es de 6.50 en la escala de siete puntos, mientras que solamente es de 3.20 para los sentimientos hacia las fuerzas del orden—una diferencia estadísticamente significativa.

Según el índice de amenaza percibida, las diferencias en las evaluaciones de los manifestantes de BLM y de la policía son también pronunciadas y estadísticamente significativas. La media de la amenaza percibida de parte de la policía es más del doble que la de parte de BLM (1.84 y 3.79, respectivamente). Por último, los estudiantes apoyaron significativamente más las tácticas violentas de parte de los manifestantes de BLM que la violencia dirigida contra los manifestantes de BLM (3.75 y 1.98, respectivamente).

La naturaleza del movimiento BLM hace probable que las creencias autoritarias estén relacionadas con las actitudes hacia el movimiento BLM. Además, las actitudes sobre el racismo sistémico y la policía tienen matices partidistas. Por lo tanto, esperamos que tanto las tendencias autoritarias como la identificación partidista estén relacionadas con las actitudes hacia los manifestantes de BLM y las fuerzas del orden. La tabla 2 demuestra que este es el caso. Las correlaciones entre el autoritarismo y cada uno de los elementos de actitud son estadísticamente significativas y en las direcciones previstas, al igual que las correlaciones entre la identificación partidista y cada uno de los elementos de actitud. Así, un mayor autoritarismo y la identificación republicana se asocian con una menor aprobación de las protestas de BLM, con sentimientos menos positivos hacia los afroamericanos, con sentimientos más positivos hacia las fuerzas del orden, con una mayor percepción de los manifestantes de BLM como amenazas, con un mayor apoyo a la violencia contra los manifestantes de BLM, y con una menor percepción de la policía como amenaza y con un menor apoyo a la violencia de parte de los manifestantes de BLM.

Apoyo a la violencia por parte de BLM (1-7)	Apoyo a la violencia contra BLM (1-7)	Percepción de la policía como amenaza (1-5)	Percepción de BLM como amenaza (1-5)	Sentimientos positivos hacia las fuerzas del orden (1-7)	Sentimientos positivos hacia los afroamericanos (1-7)	Aprobación de las protestas de BLM (1-5)	**Medida**	**Tabla 1. Actitudes iniciales sobre Black Lives Matter y las fuerzas del orden**
-	-	-	-	20.3% (n=56)	0.7% (n=2)	3.6% (n=10)	**Totalmente en desacuerdo (desaprobación)**	
-	-	-	-	23.6% (n=65)	0.4% (n=1)	4.4% (n=12)	**No estoy de acuerdo (desaprobación)**	
-	-	-	-	15.6% (n=43)	0.4% (n=1)	-	**Algo en desacuerdo**	
-	-	-	-	14.1% (n=39)	2.9% (n=8)	12.7% (n=35)	**Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Ni desaprobación ni aprobación)**	
-	-	-	-	13.0% (n=36)	3.3% (n=9)	-	**Algo de acuerdo**	
-	-	-	-	9.8% (n=27)	27.3% (n=75)	37.1% (n=102)	**De acuerdo (Aprobación)**	
-	-	-	-	3.6% (n=10)	65.1% (n=179)	42.2% (n=116)	**Muy de acuerdo (Aprobación)**	
3.75	1.98	3.79	1.84	3.20	6.50	4.10	**Media**	

Tabla 2. Correlación de las actitudes iniciales sobre Black Lives Matter y la policía con el autoritarismo y la identificación partidista		
	Escala de autoritarismo	**Identificación partidista**
Aprobación de las protestas de BLM	-.539**	-.612**
Sentimientos positivos hacia los afroamericanos	-.295**	-.305**
Sentimientos positivos hacia la policía	.624**	.590**
Percepción de BLM como amenaza	.569**	.610**
Percepción de la policía como amenaza	-.612**	-.610**
Apoyo a la violencia contra BLM	.579**	.540**
Apoyo a la violencia por parte de BLM	-.429**	-.557**

**Significativo en p<.01

3.2. Reacciones afectivas a los vídeos de protestas pacíficas y violentas

Un interés de esta investigación es las reacciones de los estudiantes a los dos vídeos de protesta diferentes. Para empezar, examinamos las respuestas afectivas a los vídeos y presentamos los resultados en la Tabla 3. Ambos vídeos produjeron un fuerte grado de Afecto negativo, aunque el vídeo violento produjo mayores sentimientos de desagrado que el vídeo pacífico. Mientras que el 69.1% de los alumnos que vieron los manifestantes pacíficos eligieron figuras en la mitad inferior de la escala de nueve puntos (que representan respuestas en el lado desagradable de la escala), el 84.4% de los que vieron la protesta violenta lo hicieron. Si se comparan los valores medios de los dos tratamientos de vídeo, la diferencia es ligeramente inferior a 0.7, lo que es estadísticamente significativo al nivel de 0.01. Por último, la sensación de tener el control está estrechamente relacionada con la sensación de agrado. Casi el 70% de los alumnos que vieron el vídeo pacífico eligieron figuras en la no-en-control mitad de la escala de nueve puntos y más del 77% de los que vieron los manifestantes violentos lo hicieron. Por el contrario, relativamente pocos alumnos eligieron las figuras de la en-control mitad de la escala. Al igual que con las otras dos reacciones, la diferencia en las respuestas medias entre los dos grupos fue estadísticamente diferente (p<.01).

Tabla 3. Reacciones afectivas a los vídeos de protestas pacíficas y violentas				
	Me hizo sentir agradable		**Me hizo sentir en control**	
	Pacífico	**Violento**	**Pacífico**	**Violento**
1 Muy desagradable o para nada en control	20.1% (28)	27.4% (37)	21.7% (30)	27.8% (37)
2	18.7% (26)	19.3% (26)	17.4% (24)	24.1% (32)
3	15.1% (21)	30.4% (41)	18.8% (26)	18.0% (24)
4	15.1% (21)	7.4% (10)	11.6% (16)	7.5% (10)
5	16.5% (23)	7.4% (10)	12.3% (17)	15.0% (20)
6	4.3% (6)	3.7% (5)	5.8% (8)	4.5% (6)
7	5.8% (8)	1.5% (2)	8.0% (11)	0.8% (1)
8	2.2% (3)	2.2% (3)	2.2% (3)	2.3% (3)
9 Muy agradable o muy en control	2.2% (3)	0.7% (1)	2.2% (3)	0.0% (0)
Media	3.49**	2.81	3.49**	2.86

Diferencia entre las medias (pruebas t de medias independientes) para los grupos pacífico y violento significativa en p<.01.

También exploramos las relaciones entre las reacciones afectivas a los vídeos y el autoritarismo y la identificación partidista. Como se muestra en la Tabla 4, los individuos con creencias más autoritarias eran más propensos a indicar que sentían más agrado en respuesta al vídeo pacífico, una correlación significativa en p<.05. La correlación entre el autoritarismo y la sensación de agrado no fue estadísticamente significativa. El autoritarismo también tuvo una relación positiva con la sensación de

tener el control (p<.01) para el vídeo pacífico y una relación negativa (p<.05) para el vídeo violento. Estos patrones son en gran medida los esperados. Dado que el constructo autoritarismo capta las actitudes sobre agresión y convencionalismo, los individuos con actitudes más autoritarias tienden a considerar las acciones potencialmente violentas contra las autoridades como indeseables y de dudosa legitimidad.

Tabla 4. Correlación de las reacciones afectivas a los vídeos con el autoritarismo y la identificación partidista

	Escala de autoritarismo	Identificación partidista (Republicanismo)
Me hizo sentir agradable		
Pacífico	.210*	.021
Violento	-.161	-.188*
Me hizo sentir en control		
Pacífico	.317**	.132
Violento	-.173*	-.195*

*Significativo en p<.05; o **p<.01.

Las relaciones entre la identificación partidista y las respuestas afectivas a los vídeos tienen algunas similitudes con las del autoritarismo, pero también algunas diferencias importantes. Al igual que los estudiantes más autoritarios, existe una relación negativa significativa (p<.05) entre la identificación partidista y la sensación de tener el control para los estudiantes que ven el vídeo violento, y los republicanos se sienten menos en control. Por otro lado, las relaciones significativas entre el autoritarismo y la sensación de agrado y de control para la condición de vídeo pacífico no aparecen para la identificación partidista. Por último, la relación negativa entre la identificación partidista y la sensación de agrado para los que vieron el vídeo violento es lo suficientemente fuerte como para ser significativa (p<.05), mientras que no fue estadísticamente significativa para el autoritarismo. Dada la correlación relativamente fuerte entre la identificación partidista y el autoritarismo, es comprensible la similitud general de los vínculos entre esas medidas y las reacciones afectivas a los vídeos.

3.3 Cambios en las actitudes hacia la BLM y las fuerzas del orden

Nuestro último análisis examina los cambios en las actitudes sobre BLM y la policía. En este caso, nuestra principal expectativa es que los alumnos que vean el vídeo violento desaprueben más el movimiento BLM que los que vean el vídeo pacífico. Los resultados mostrados en la Tabla 5 lo confirman en gran medida. Mientras una considerable mayoría de actitudes permanecen sin cambios después de

ver el vídeo, entre los estudiantes cuyas actitudes sí cambiaron, los patrones divergieron en función de la condición del vídeo. Es decir, el 21.5% de los estudiantes que vieron el vídeo violento aprobaron menos las protestas de BLM en comparación con solo el 8% de los estudiantes que vieron la protesta pacífica. Del mismo modo, el 15.4% frente al 4.4% de los estudiantes informaron de una disminución de los sentimientos positivos hacia los afroamericanos en los grupos de vídeo violento y pacífico, respectivamente. Al comparar los cambios en las medias de las variables, veamos que los dos grupos se movieron en direcciones opuestas: los estudiantes que vieron el vídeo pacífico se volvieron más positivos hacia los afroamericanos y las protestas de BLM, mientras que sus homólogos del vídeo violento se volvieron menos positivos. Teniendo en cuenta esto, no es de extrañar que los cambios en la media difieran significativamente ($p<.01$) entre las condiciones del vídeo para estas dos variables de actitud.

El patrón de los dos grupos que se mueven en direcciones opuestas también se observó para todas las demás medidas de actitudes sobre BLM y la policía. Así pues, los estudiantes que vieron la protesta pacífica eran menos propensos a considerar a BLM como una amenaza y apoyaban menos la violencia dirigida a BLM, mientras que eran más propensos a considerar a la policía como una amenaza y apoyaban más la violencia de parte de BLM. Por el contrario, el grupo del vídeo violento es más probable que considere a los manifestantes de BLM como una amenaza y que apoye más la violencia contra los manifestantes de BLM, mientras que es menos probable que considere a la policía como una amenaza y que apoye menos la violencia de parte de los manifestantes de BLM. Las diferencias entre los grupos de vídeo para los cambios en la media en estas cuatro medidas de actitud fueron estadísticamente significativas ($p<.01$ para todas ellas, excepto el apoyo a la violencia contra BLM, que tuvo $p<.05$). Estos resultados proporcionan una fuerte evidencia de que la información presentada a los estudiantes tiene importantes implicaciones en sus actitudes hacia grupos y temas políticamente relevantes.[4]

También cabe destacar que, a pesar de la considerable estabilidad de las actitudes de ambos grupos antes y después de ver el vídeo, las pruebas de diferencias pareadas muestran que los valores medios de la aprobación de la protesta de BLM y los sentimientos hacia los afroamericanos cambiaron significativamente (con la excepción de los sentimientos hacia los afroamericanos entre los que vieron la protesta pacífica).

[4] Las diferencias entre las actitudes antes y después del vídeo fueron menos consistentes que las diferencias entre los grupos de tratamiento del vídeo.

Tabla 5. Cambio en las actitudes sobre Black Lives Matter				
	Menos positivo hacia BLM	**% Sin cambios**	**% Más positivo hacia BLM**	**Cambio en la Media**
Aprobación de las protestas de BLM (1-5) ††				
Pacífico	8.0% (n=11)	72.7% (n=101)	18.3% (n=25)	.102*
Violento	21.5% (n=29)	72.3% (n=99)	5.2% (n=7)	-.178**
Sentimientos positivos hacia los afroamericanos (1-7) ††				
Pacífico	4.4% (n=6)	87.6% (n=120)	7.9% (n=11)	.080
Violento	15.4% (n=21)	80.1% (n=109)	4.4% (n=6)	-.140**
Percepción de BLM como amenaza (1-5) ††				
Pacífico	11.8% (n=16)	61.0% (n=83)	27.2% (n=37)	.049
Violento	45.2% (n=61)	46.7% (n=63)	8.1% (n=11)	-.338**
Percepción de la policía como amenaza (1-5) ††				
Pacífico	13.9% (n=19)	50.4% (n=69)	35.8% (n=49)	.151**
Violento	34.8% (n=46)	45.5% (n=60)	19.7% (n=26)	-.035
Apoyo a la violencia contra BLM (1-7) †				
Pacífico	17.4% (n=28)	44.2% (n=61)	38.4% (n=53)	.176**
Violento	28.1% (n=38)	34.8% (n=47)	37.0% (n=50)	-.043
Apoyo a la violencia por parte de BLM (1-7) ††				
Pacífico	34.3% (n=47)	24.1% (n=33)	41.6% (n=57)	.069
Violento	51.1% (n=69)	24.4% (n=33)	24.4% (n=33)	-.237**

Nota. Los valores más altos indican actitudes más positivas hacia BLM o un movimiento hacia tales actitudes.

*Diferencia entre las medias (pruebas t de muestras dependientes) para antes y después del vídeo significativa en p<.05; o ** p<.01

†Diferencia entre el cambio en la media (pruebas t de medias independientes) para los grupos pacífico y violento significativa en p<.05; o †† p<.01.

4. DISCUSIÓN

El asesinato de George Floyd el 25 de mayo de 2020 desató protestas en todo el mundo, con Black Lives Matter en el centro de muchas de ellas. Nuestro estudio exploró las actitudes hacia el movimiento BLM y hacia la policía, centrándose en el papel de la identificación partidista, el autoritarismo y la naturaleza de la cobertura mediática. Como profesores universitarios, tenemos un interés particular en los estudiantes universitarios y, por lo tanto, este análisis se centra en los estudiantes. Aunque los estudiantes, en general, tendieron a expresar niveles relativamente altos de apoyo al movimiento BLM, sus actitudes variaron de forma predecible en función de la identificación partidista y el autoritarismo. Este hallazgo apoya el papel continuo del autoritarismo y de la identificación partidista (que están cada vez más relacionados) como motores principales de la política estadounidense.

Además, nuestro análisis subrayó la importancia de la naturaleza de la cobertura mediática y la exposición a la información política. En concreto, descubrimos que los alumnos mostraban reacciones emocionales o afectivas diferentes ante los vídeos pacíficos y los violentos. El tratamiento del vídeo también produjo cambios divergentes en las actitudes de los dos grupos. Los estudiantes que vieron el vídeo pacífico generalmente simpatizaron más con el movimiento BLM, mientras que los que vieron el vídeo violento se movieron en la dirección opuesta. Sin embargo, cabe señalar que nuestro supuesto vídeo pacífico incluía cierta violencia perpetrada por la policía para dispersar o disuadir a los manifestantes; también incluía la palabra "mano dura" en el título (que era visible para los espectadores); estas representaciones violentas podrían haber producido también un afecto negativo (Barrett, 2004). Por lo tanto, si los medios de comunicación hubieran incluido sólo imágenes pacíficas de los manifestantes y de la policía, las relaciones observadas podrían haber sido más fuertes.

Aunque nuestro trabajo aporta importantes contribuciones a nuestra comprensión de cómo las actitudes de los estudiantes se ven influenciadas por el autoritarismo y el partidismo, deja muchas cuestiones por explorar en el futuro. Por ejemplo, aunque cabría esperar que la población no estudiantil también reaccionara de forma diferente ante el retrato pacífico y violento de las noticias, debemos evitar el exceso de confianza en las similitudes con respecto a la magnitud de las relaciones observadas. Del mismo modo, cabría esperar vínculos similares entre la identificación partidista, el autoritarismo y las actitudes hacia el movimiento BLM en una población no estudiantil, aunque la naturaleza exacta de estas relaciones puede diferir un poco.

Teniendo en cuenta solo a los estudiantes en nuestros análisis, vimos que muchos mostraron poco cambio en las evaluaciones del movimiento BLM y la policía después del segmento de vídeo. Sin embargo, aún no hemos explorado completamente los posibles vínculos del cambio, como la fuerza o la certeza de las creencias antes de la exposición al vídeo. En una línea relacionada, encontramos que las relaciones entre el autoritarismo y la identificación partidista y las reacciones afectivas a los vídeos no eran uniformes. Por ejemplo, mientras que había una relación significativa entre el autoritarismo y el grado de sensación de agrado para la condición de vídeo pacífico, esta relación estaba ausente para la identificación partidista. Las variaciones entre los tratamientos de vídeo también diferían en cuanto a los cambios de actitud que

generaban. Por ejemplo, los estudiantes que vieron el vídeo pacífico experimentaron un cambio significativo en su percepción de la policía como una amenaza y en su apoyo a la violencia dirigida a los manifestantes de BLM, mientras que sus homólogos expuestos al retrato violento no lo hicieron. Las fuentes de estas y otras variaciones merecen atención en el futuro.

La conclusión más importante de este trabajo puede ser simplemente las diferentes reacciones de los estudiantes a los dos vídeos. Una vez más, aunque las actitudes de muchos estudiantes se mantuvieron estables después del vídeo, a nivel global, ambos grupos de estudiantes mostraron cambios significativos en una serie de medidas relativas a los sentimientos hacia el movimiento BLM y la policía, con los dos grupos moviéndose en direcciones opuestas. Estos cambios se produjeron a pesar de que las preguntas previas y posteriores fueron separadas por escasos minutos. Además, se produjeron con la exposición a un único reportaje de vídeo de apenas tres minutos. Esto sugiere que la naturaleza de la cobertura mediática y la exposición a diferentes marcos y narrativas ofrecidas por los medios de comunicación tienen efectos potencialmente poderosos en las opiniones políticas de los estudiantes. En la medida en que los estudiantes representen una población menos rígida en sus creencias y menos propensa a confiar excesivamente en los medios de comunicación de una determinada orientación ideológica, la importancia de la exposición, incluso limitada, a la información puede ser mayor.

Como educadores, esto subraya la importancia de lo que hacemos en el salón de clases, incluidos los materiales que asignamos, el contenido que incluimos y las perspectivas que presentamos a los estudiantes. Y lo que es más importante, nos recuerda que la forma en que enmarcamos los acontecimientos actuales en el aula probablemente afecte a las actitudes que los alumnos desarrollan con respecto a esos acontecimientos. Por ejemplo, dos profesores que discutan los dispares raciales en sus cursos podrían producir reacciones muy diferentes en los estudiantes si uno se centra en los elementos pacíficos de una protesta mientras que el otro se centra en sus elementos violentos. Tal vez por esta razón, varios estados han considerado o promulgado leyes que restringen la forma en que ciertos contenidos (como el racismo sistémico y la teoría racial crítica) pueden (o no) incluirse en las aulas. Nuestra investigación muestra que es importante cómo retratamos las protestas de Black Lives Matter y, en general, cómo enmarcamos los acontecimientos actuales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. Winnipeg, Canada: University of Manitoba Press.

Barrett, L. F. (2004). Feelings or words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 266–281.

Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *25*(1), 49-59.

Buchanan, L., Bui, Q, & Patel, J. K. (2020). Black Lives Matter may be the largest movement in U.S. history. *New York Times.*

Chudy, J., & Jefferson, H. (2021). Support for Black Lives Matter surged last year. Did it last? *New York Times.*
Chenoweth, E. (2017). Trends in nonviolent resistance and state response: Is violence towards civilian-based movements on the rise? *Global Responsibility to Protect, 9*(Jan.), 86-100.
Chenoweth, E. & Pressman, J. (2020). This summer's Black Lives Matter protesters were overwhelmingly peaceful, our research finds." *Washington Post.*
Downing, J. W., Judd C. M., & Brauer, M. (1992). Effects of repeated attitude expressions on response extremity. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 17-29.
Duckitt, J., Bizumic, B., Krauss, S. W., & Heled, E. (2010). A tripartite approach to right-wing authoritarianism: The authoritarianism-conservatism-traditionalism model. *Political Psychology, 31*(5), 685-715.
Dunwoody, P. T., & Funke, F. (2016). The aggression-submission-conventionalism scale: Testing a new three factor measure of authoritarianism. *Journal of Social and Political Psychology*, *4*(2), 571–600.
Dunwoody, P.T. & McFarland, S.G. (2018). Support for anti-Muslim policies: The role of political traits and threat perception. *Political Psychology*, *39*(1), 89-106.
Dunwoody, P. T., & Plane, D. L. (2019). The influence of authoritarianism and outgroup threat on political affiliations and support for antidemocratic policies. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 25*(3), 198–210.
Feldman, S. (2003). Enforcing social conformity: A theory of authoritarianism. *Political Psychology, 24*(1), 41-74.
Gramlich, J. (2020). *Americans have heard more about clashes between police and protesters than other recent news stories.* Pew Research Center. **(https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/09/16/americans-have-heard-more-about-clashes-between-police-and-protesters-than-other-recent-news-stories/)**.
Grieco, E. (2020). Americans' *main sources for political news vary by party and age.* Pew Research Center. **(https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/01/americans-main-sources-for-political-news-vary-by-party-and-age/)**.
Harlow, S., & Kilgo, D.K. (2020). Perceptions versus performance: How routines, norms and values influence journalists' protest coverage decisions. *Journalism*.
Harlow, S., Kilgo, D. K., Salaverría, R., & García-Perdomo, V. (2020). Is the whole world watching? Building a typology of protest coverage on social media from around the world. *Journalism Studies, 21*(11), 1590-1608.
Hetherington, M. J., & Weiler, J. D. (2009). *Authoritarianism and polarization in American politics*. New York, NY: Cambridge University Press.
Hsiao, Y. & Radnitz, S. (2021). Allies or agitators? How partisan identity shapes public opinion about violent or nonviolent protests. *Political Communication, 38*(4), 479-497.
Kishi, R., Stall, H., Wolfson, A., & Jones, S. (2021.) *A year of racial justice protests: Key trends in demonstrations supporting the BLM movement.* The Armed Conflict Location & Event Data Project (ACLED). **(https://acleddata.com/acleddatanew/wp-content/uploads/2021/05/ACLED_Report_A-Year-of-Racial-Justice-Protests_May2021.pdf)**.
Kilgo, D. & Mourão, R. R. (2019). Media effects and marginalized ideas: Relationships among media consumption and support for Black Lives Matter. *International Journal of Communication, 13*, 4287-4305.

Mehta, D. (2020). *National media coverage of Black Lives Matter had fallen during the Trump era—Until now.* FiveThirtyEight. **(https://fivethirtyeight.com/features/national-media-coverage-of-black-lives-matter-had-fallen-during-the-trump-era-until-now/)**.
MacWilliams, M. C. (2016). Who decides when the party doesn't? Authoritarian voters and the rise of Donald Trump. *PS: Political Science & Politics*, *49*(4), 716-721.
Perrin, A. (2020). *23% of users in U.S. say social media led them to change views on an issue; some cite Black Lives Matter.* Pew Research Center. **(https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/10/15/23-of-users-in-us-say-social-media-led-them-to-change-views-on-issue-some-cite-black-lives-matter/)**.
Saad, L. (2021). Heightened *racial concern a clear legacy of Floyd's death.* Gallup. **(https://news.gallup.com/poll/350165/heightened-racial-concern-clear-legacy-floyd-death.aspx)**.
Thomas, D. & Horowitz, J.M. (2020). *Support for Black Lives Matter has decreased since June but remains strong among Black Americans.* Pew Research Center. **(https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/09/16/support-for-black-lives-matter-has-decreased-since-june-but-remains-strong-among-black-americans/)**.
Wasow, O. (2020). Agenda seeding: How 1960s Black protests moved elites, public opinion and voting. *American Political Science Review, 114*(August), 638-659.

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL. REVISIÓN TRAS EL PRIMER AÑO DE LA MUERTE DE GEORGE FLOYD

Ignacio Leal-Fernández
Universidad Complutense de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

El año 2020 comenzó marcado por la pandemia global. El encierro de la ciudadanía y el toque de queda suponían el último recurso de muchos países semiparalizados que trataban de poner solución a las incontables muertes por contagio de COVID-19. En Estados Unidos la precariedad de su sociedad desigual se vio agudizada, lo que castigó especialmente a la población afroamericana (Wright & Merritt, 2020). En este contexto, se produjo el asesinato de un hombre afroamericano bajo custodia policial, ante la acusación de utilizar un billete falso de veinte dólares en un colmado de la ciudad de Mineápolis (EE. UU.). La tarde del lunes 25 de mayo de 2020, y a pesar de las advertencias del riesgo de asfixia del propio arrestado, de los múltiples testigos e, incluso, de otro agente de policía, George Perry Floyd Junior murió como consecuencia de una maniobra de inmovilización de discutible reputación (Bailey, 2021) de un agente de similar reputación (Mark, 2020). Una mujer testigo del suceso registró la escena completa con la cámara de su teléfono móvil. Darnella Frazier consiguió retratar una imagen representativa de lo que se convertiría en símbolo de la histórica opresión de las minorías raciales en Estados Unidos. En un artículo, treinta y nueve días después, *The New York Times* recogería distintas cifras del número de manifestantes que participaron en las protestas en Estados Unidos en distintos periodos del mes de junio, tras la publicación del vídeo de Frazier en *Facebook* como acto de denuncia. El vídeo se difundió rápidamente, alcanzando 1,2 millones de visualizaciones en los primeros tres días («Quién era George Floyd», 2020). Las movilizaciones serían consideradas como las más numerosas de la historia del país (Buchanan *et al*., 2020; *El jurado declara*, 2021). Entre 15 y 26 millones de personas se manifestarían en el país, en más de 4700 focos de protesta; una media de 140 protestas por día. Comparado con el movimiento 15M en España, se trataría de aproximadamente el triple de los 6 u 8,5 millones de personas que salieron a las calles («Hasta 8,5 millones», 2011). Resultaría significativo que no se tratara de un evento planificado, como lo fue por ejemplo la marcha por la mujer en 2017 en Estados Unidos, con hasta 5,2 millones de manifestantes (Ettinger, 2020). Las manifestaciones se extenderían por todo el mundo.

El 2 de junio, ocho días después del asesinato, la iniciativa *«Black Out Tuesday»*, promovida desde la industria musical, fundiría a negro sus redes sociales digitales, «apagando la conversación» para invitar a reflexionar sobre la violencia policial y el racismo. La plataforma musical *Spotify* añadiría ocho minutos y cuarenta y seis segundos de silencio a sus listas de reproducción en honor a Floyd, subrayando así el

tiempo que duró la maniobra de asfixia que acabó con su vida. El mundo del deporte, el cine, la moda, la cultura, la política, así como múltiples empresas y organizaciones se unirían a la condena que, según quiénes, buscarían limpiar su conciencia.

La familia de la víctima obtendría la que hasta la fecha sería la mayor compensación económica de la historia de los Estados Unidos previa al juicio («Mineápolis pacta una», 2021). Los despidos de los cuatro agentes implicados en el suceso fueron casi inmediatos. Su puesta a disposición judicial no resultaba habitual en situaciones similares, ya que el 98% de estos agentes no son imputados, al alegar defensa propia (*El jurado declara*, 2021). La muerte de Floyd recogida por Frazier determinaría transformaciones institucionales, como la reducción de partidas presupuestarias a cuerpos de seguridad; cambios legislativos, como la derogación de la ley neoyorquina bajo la cual se arrestaba a mujeres transexuales («Nueva York da», 2021); o la declaración del día de la conmemoración de los derechos civiles como festivo nacional («Empresas declaran festivo», 2020). En el último año, solamente en el país habría casi ciento setenta retiradas de símbolos que homenajeaban a los estados confederados de los EE. UU. que defendieron la esclavitud en el siglo XIX (Douglas *et al*., 2021).

2. OBJETIVOS

La muerte de Floyd, sin duda alguna, colocó el racismo y la brutalidad policial sobre la mesa, suponiendo un punto de inflexión ante el cual la sociedad no ha podido volver la cabeza (Douglas *et al*., 2021). Pero nada hubiera tenido lugar sin la extensión de la tecnología de los *smartphones* ni las redes sociales digitales. Este estudio tiene por objetivo revisar la literatura académica escrita durante el primer año del caso en el ámbito de las Ciencias Sociales y con relación a las redes sociales de internet.

Como objetivos específicos, se lanza una búsqueda en la base de datos *Scopus*, se recuperan los artículos para su análisis cualitativo y se extraen los temas abordados en las investigaciones sobre la muerte de Floyd y sus consecuencias.

3. METODOLOGÍA

La recogida de datos se realiza en la base de datos científica *Scopus*. Dado el interés de este estudio en la bibliografía escrita y constatada la trascendencia del nombre de George Floyd en todos los medios de comunicación, en las redes sociales digitales, y otras fuentes de documentación, se procedió a la búsqueda.

Dicha búsqueda incluye el nombre de George Floyd relacionado con las redes sociales digitales desde el año en el que se produce el suceso —2020— hasta el momento de recogida de los datos. Se limita la búsqueda al área de Ciencias Sociales y a publicaciones en inglés de acceso abierto. Se obtienen un total de doce resultados.

A continuación, se procede al análisis cualitativo de los textos según el método inductivo, extrayendo los temas que van apareciendo como relevantes. Igualmente, se recogen otras menciones con menor peso y enfoques en la redacción que se consideran

relevantes por enmarcar los discursos sobre el caso de Floyd (Berganza Conde & Ruiz San Román, 2005).

4. RESULTADOS

De los doce artículos recuperados nueve utilizan un enfoque cualitativo y cuatro utilizan un enfoque cuantitativo, siendo mixto uno de los estudios (ver «Tabla 1» en el apéndice).

4.1. Reflexividad

Si los acontecimientos que ocupan este texto son un punto de inflexión para una sociedad global, que ha reflexionado sobre el racismo en relación con sus instituciones, organizaciones, empresas y ciudadanos en el día a día, ocho de los doce artículos analizados son también reflejo de esa autocrítica. Dichas reflexiones dan lugar a miradas desde el racismo en torno a bibliotecas, docentes universitarios (Gibson et al. 2020), sistemas de salud, procedimientos médicos (Elbaum, 2020), personas particulares (Torres, 2020), ligas deportivas (Swart & Maralack, 2020), medios de comunicación (Douglas, 2021), cuerpos de seguridad del Estado (Roscigno & Preito-Hodge, 2021), jóvenes (Dixon & Dundes, 2020), museos (Manikowska, 2020), múltiples asociaciones e, incluso, al sistema en su conjunto. El resto de las publicaciones no consideran detenidamente los hechos contextuales, pero nacen obviamente de ellos y abordan cuestiones que les compete (Barrie, 2020; Desai, 2020; Matthews *et al*., 2021; Zhang *et al.*, 2020).

4.2. Descripción

Los artículos que describen algún aspecto del caso de Floyd o de las posteriores protestas, más allá de la mera síntesis, son seis. En particular, Gibson *et al.* (2020) ofrecen un trabajo muy descriptivo y reflexivo sobre la muerte de Floyd y la respuesta de las instituciones ante las protestas, en el ámbito de la *Library & Information Science*. Por su parte, Elbaum (2020) relata de forma ensayística el racismo estructural que sufren las minorías étnico-raciales en Estados Unidos de forma general, como usuarios del sistema de salud y, más concretamente, en las unidades de cuidados paliativos. En lo concerniente a Floyd, refiere el intento de las autoridades sanitarias por enmascarar el asesinato exagerando falsamente el papel de la enfermedad cardiovascular en la muerte. A raíz del suceso y las protestas del movimiento social *Black Lives Matter* Roscigno & Preito-Hodge (2021) examinan las posibles tendencias racistas en la Policía de Estados Unidos a través de las encuestas realizadas de forma sistemática a los agentes durante cuatro décadas, aportando información según factores de raza, género, edad, ocupación, ingresos, educación, etc. Dixon & Dundes (2020) describen con detalle el desarrollo de los acontecimientos antes de analizarlos en profundidad. Manikowska (2020) reseña la acción e inacción de algunos museos en el contexto de las protestas del *Black Lives Matter*, así como las acusaciones proferidas contra los mismos. Se sirve de estos ejemplos para evaluar las posibilidades de que las instituciones museísticas se posicionen políticamente en los debates que surgen en la

sociedad. Por último, Barrie (2020) describe también los hechos que introducen brevemente su análisis cuantitativo.

4.3. Análisis

Solo cuatro artículos de esa docena se adentran en el análisis de algún aspecto concerniente a la muerte de Floyd o de las posteriores protestas. A saber: Barrie, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Zhang *et al.*, 2020. Barrie (2020) se aproxima al caso desde el análisis de *Google Trends* para hacerse una idea del interés que han suscitado estos eventos en el mundo entero en materia de racismo. Dixon & Dundes (2020) investigan mediante consulta la opinión que genera el movimiento *Black Lives Matter* según factores demográficos de raza y género, así como mediante el análisis de los comentarios de 487 «amigos» de *Facebook* del perfil de una sola persona en dicha plataforma. Además, analiza desde la performatividad masculina las imágenes que dieron la vuelta al mundo, grabadas por la testigo Darnella Frazier. Zhang *et al.* (2020) analizan las variaciones en cantidad y naturaleza de los delitos en el contexto de las protestas contra la brutalidad policial en Estados Unidos.

4.4. Categorías relevantes

El análisis de los artículos encontrados muestra varios temas destacables. Todos los artículos recogidos mencionan las protestas tras el asesinato de Floyd, convirtiéndose en aval de su relevancia. También aparecen en la mayoría de ellos la Policía, el racismo y la justicia, siendo menos frecuentes otras categorías como la desigualdad, el cambio social, formas de discriminación no raciales, las redes sociales digitales, el virus COVID-19, la mirada racial, la supremacía Blanca y la «curación radical» *(radical healing).*

4.4.1. Policía

Dadas las circunstancias de la muerte de Floyd, cabe esperar que la mención a la víctima —presente en todos los artículos por la ecuación de búsqueda— siempre fuera acompañada de algún término que se refiriera a la Policía. Sin embargo, hay dos excepciones. Matthews *et al.* (2021) solo mencionan a las fuerzas de seguridad en relación con su propio tema de interés: las recomendaciones en materia de vigilancia. Swart & Maralack (2020) abordan su investigación sobre el racismo en una liga deportiva con el mismo caso de estudio como acicate, pero obvian el factor policial. Los textos restantes hacen referencia al cuerpo de seguridad como contexto de la investigación, con relación a la muerte de Floyd. Además, otros autores aluden al carácter de protesta del *Black Lives Matter* contra el abuso (Barrie, 2020; Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Zhang *et al.*, 2020). Todos los artículos excepto tres refieren directamente la brutalidad y el racismo de la Policía (Barrie, 2020; Matthews *et al.*, 2021; Zhang *et al.*, 2020). Cinco de ellos hacen referencia a otros casos de muerte a manos de agentes en Estados Unidos (Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Gibson *et al.*, 2020; Swart & Maralack, 2020; Zhang *et al.*, 2020). Y solo tres se refieren a las

actuaciones de los agentes durante las protestas que siguieron al 25 de mayo de 2020 (Desai, 2020; Douglas, 2021; Gibson *et al*., 2020).

4.4.2. Racismo, racismo estructural, mirada racial y supremacía Blanca

Diez artículos de la docena hablan de racismo para referirse al acontecimiento (Barrie, 2020; Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020). Nueve, además, encuadran dicha discriminación como un problema estructural, sistémico o enraizado (Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020). De esos, seis mencionan la crucial necesidad de hacer una distinción de raza con el objetivo de detectar el racismo y poner remedio a la opresión e injusticia de las minorías étnico-raciales, haciendo una crítica a quienes no ven prejuicios raciales en este y otros tipos de sucesos (Barrie, 2020; Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020). Cuatro estudios hablan de supremacía Blanca como algo dañino para referirse al sistema, la institución y la cultura (Gibson *et al*., 2020), como un trauma del que curarse (Torres, 2020), como algo opresor (Dixon & Dundes, 2020), o como una acusación que recae sobre aquellos que no se posicionan como antirracistas (Manikowska, 2020).

4.4.3. Justicia

Diez artículos de la docena aluden en algún punto a la justicia, lo justo, los derechos civiles y lo que es o no merecido al hablar de racismo, del racismo estructural, del sistema, de las políticas, de la discriminación, de los privilegios, etc. (Barrie, 2020; Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020). Por lo tanto, hay una puesta en cuestión de los hechos del caso en tanto justos en estos textos.

4.4.4. Desigualdad y discriminación

Nueve de los artículos hablan de desigualdad en alguna de sus formas para referirse a la situación de colectivos discriminados por algún motivo (racial, de sexualidad u otros), de los procedimientos de reparto de recursos y roles o del sistema de la sociedad en su conjunto (Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020). En general todos estos trabajos señalan que la inequidad afecta a todos los aspectos de la sociedad. El trabajo ensayístico de Elbaum (2020) es uno de los que más profundiza en las posibilidades dispares de acceso a recursos sanitarios en la sociedad estadounidense y la investigación de Swart & Maralack (2020) profundiza en la discriminación en la liga de críquet sudafricana en el contexto de transformación social del país después del *apartheid*. La discriminación aparece en ocho de los trabajos seleccionados en relación a las condiciones de los

«BIPOC» —literalmente «Negros, Indígenas y otras personas de color»— (Gibson *et al.*, 2020), a la raza, al Estado en Estados Unidos (Elbaum, 2020), al sexo, a los discapacitados (Torres, 2020), a la clase social (Desai, 2020), a la sociedad en su conjunto (Swart & Maralack, 2020), a los periodistas «Negros o morenos» (Douglas, 2021), a las comunidades marginales como objetivos de la Policía (Roscigno & Preito-Hodge, 2021), y a los discursos de reivindicación con los que los museos pueden comprometerse (Manikowska, 2020).

4.4.5. Cambio social y las «manzanas podridas»

Nueve de los artículos hablan de transformación social y establecen un discurso en el que evidencian una clara necesidad de cambio (Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Douglas, 2021; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020). Los dos estudios que investigan en profundidad el racismo son los únicos que detectan el discurso de la «manzana podrida» (*bad apple*) a través de las entrevistas (Dixon & Dundes, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021). La comprensión de la actitud de Chauvin, el policía que terminó con la vida de Floyd, como una manzana podrida implica —a juicio de los autores— negar la existencia de un problema sistémico y, por tanto, frenar las reformas demandadas por una parte de la sociedad, así como del *Black Lives Matter*. Según los datos recogidos por Roscigno & Preito-Hodge (2021), cada vez menos estadounidenses creen que se gasta demasiado en mejorar las condiciones de personas afroamericanas; que está bien que la policía golpee físicamente a alguien si la situación lo requiere; y que la desigualdad racial se debe sobre todo a la discriminación, aunque ésta última consulta muestra un repunte significativo del año 2016 al 2018. En contraposición, crece la opinión de que se gasta mucho en las fuerzas de seguridad. La investigación de Dixon & Dundes (2020) muestra que los hombres Blancos son más propensos a favorecer el *statu quo*. Ello se debe a que son más proclives a sostener el discurso de la «manzana podrida», a culpar a los medios de comunicación por exagerar la brutalidad policial y distorsionar el carácter honorable de la policía, a no ver situaciones de racismo e, incluso, ver el *Black Lives Matter* como una amenaza. Las mujeres Blancas ven el apoyo de las personas Blancas al movimiento social como una moda pasajera. Los hombres Negros hablaron mucho más que otro grupo demográfico en redes sociales digitales y cambiaron la narrativa de identificación con la víctima por la de una voluntad de reforma social. Las mujeres Negras eran conscientes de la percepción que había del *Black Lives Matter* entre la población Blanca y se mostraron más preocupadas porque se viera como un movimiento igualitario y no uno en pro de una superioridad Negra.

4.4.6. Redes sociales digitales

Nueve de los trabajos citan las redes sociales digitales, la mayoría para hacer referencia a la amplia difusión de las protestas y del vídeo viral grabado por Frazier (Barrie, 2020; Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Gibson *et al*., 2020; Manikowska, 2020; Matthews *et al*., 2021; Swart & Maralack, 2020; Torres, 2020; Zhang *et al*., 2020). Gibson *et al.* (2020) aluden al llamamiento antirracista en dichos medios, Torres

(2020) al acoso racista que sufre la autora del vídeo a través de sus perfiles en plataformas de internet, Desai (2020) refiere el espacio *online* y *offline* —en las calles— del *Black Lives Matter*, Manikowska (2020) plantea el activismo de los museos en consonancia con la política pública (2020), Matthews *et al*. (2021) ven en las plataformas de vídeo efímero una herramienta de vigilancia y otros autores mencionan las redes sociales digitales como herramienta para recabar información (por ejemplo, Barrie, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Roscigno & Preito-Hodge, 2021; Swart & Maralack, 2020).

4.4.7. COVID-19

De los artículos recuperados para este análisis sobre Floyd y redes sociales digitales, siete mencionan, al menos, la pandemia mundial originada entre 2019 y 2020 (Barrie, 2020; Desai, 2020; Dixon & Dundes, 2020; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Matthews *et al*., 2021; Torres, 2020; Zhang *et al*., 2020). Algunos se refieren al virus, no solo como un ejemplo más de la desigualdad que sufrió la población afroamericana en Estados Unidos, sino también como factor contextual para las protestas (Desai, 2020; Elbaum, 2020; Gibson *et al*., 2020; Matthews *et al*., 2021; Zhang *et al*., 2020). Si bien, una de las causas por la que este tema aparece es para mencionar que la COVID-19 y las restricciones afectaron a las condiciones habituales de investigación de la realidad social (Dixon & Dundes, 2020). La ansiedad como causa psicológica, también aparece asociada a este contexto pandémico (Torres, 2020).

4.4.8. Curación radical

Aunque en menor medida, otro elemento común en el análisis es la «curación radical» o «sanación radical» *(radical healing)* de la psicología. Este concepto surge del trabajo de académicos, activistas y comunidades religiosas y promueve la idea de que es necesario un cambio integral y justo para reducir los problemas sociales. Para estos, por tanto, la justicia social y racial es una condición necesaria para la curación (French *et al.*, 2020). Aunque la frecuencia es la menor del resto de temas recogidos del análisis cualitativo, la curación de la experiencia racista aparece como algo relevante en tres investigaciones (Desai, 2020; Elbaum, 2020; Torres, 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Piotr Sztompka (2012) recoge distintas corrientes teóricas de la Sociología que dan como resultado diferentes comprensiones de los movimientos sociales. Si la teoría desarrollista entiende dichos colectivos como síntomas de cambios sociales en curso, la teoría postdesarrollista comprenderá que son actores cruciales en el proceso histórico, al centrarse en el rol creativo de la agencia humana. Para el materialismo histórico en su versión ortodoxa los movimientos no pueden causar el cambio, solamente acelerarlo. Por otra parte, la teoría moderna de los movimientos sociales los comprende como los verdaderos agentes causales del cambio social, con la capacidad de crear y producir la transformación. Serían los escritores conscientes del guion de la historia. Una idea similar se encuentra en el análisis que hace Castells (2012) de los

movimientos sociales en la sociedad red. Para él, son el proyecto fundamental de transformarse en protagonistas de sus propias vidas «afirmando su autonomía respecto de las instituciones» en busca de un nuevo contrato social. El autor sitúa el germen los movimientos de la sociedad red en Egipto, países árabes (Yemen, Líbano, Siria…), España y Estados Unidos acaecidos entre 2010 y 2012, debido a las crisis de confianza en estas sociedades, instituciones y mercados. Sin confianza, dice, el contrato social se disuelve. Las imágenes jugaron un papel fundamental, propagándose a través de las redes sociales digitales y los medios de comunicación, en un mundo conectado, donde los movimientos son locales y a la vez globales, donde se inspiran y aprenden recíprocamente a través de sus experiencias. Theda Skockpol habla de la metáfora de la «capa de seguridad», en la que el siempre presente potencial de los movimientos es liberado cuando las constricciones y los diques del nivel del sistema político se debilitan, de forma que el contexto facilita o constriñe la emergencia de los movimientos sociales (en Sztompka, 2012). Posteriores investigaciones sociológicas deberán profundizar en las causas de este movimiento. Por el momento, parece que el *Black Lives Matter* podría ajustarse más a esta última concepción de los movimientos sociales, con unas causas multifactoriales donde el contexto juega un papel fundamental. Desde luego que el papel de las fundadoras de este movimiento es destacable como agencia humana. También el de Frazier. Pero, al mismo tiempo, son reseñables los asesinatos y sus circunstancias, el debate público que recibe y participa a través de todos los *media* contextuales, los documentos de violencia policial, la retransmisión de las manifestaciones que las retroalimentaba al mostrar la misma violencia policial por la cual se movilizaban (Richardson, 2020), etc. Quizás el confinamiento derivado de la pandemia global de COVID-19 tuvo que ver también en esas movilizaciones sin precedentes contra la brutalidad policial (Pannett *et al.*, 2020; Prada, 2020; Viner, 2020).

El movimiento *Black Lives Matter* apareció en 2013 en dicho país tras otro asesinato racista con unas demandas que no eran nuevas para nadie. Las muertes por acción de la Policía han pasado a ser un problema de salud pública para asociaciones como la *American Medical Association* y la *American Public Health* («Los números que», 2020). Según Amnistía Internacional, este tipo de sucesos deja una media de mil muertes al año, de las cuales el 27,6% son ciudadanos afroamericanos, lo que contrasta con que solo el 13% de la población es afrodescendiente. Si hablamos solo de muertes por arma de fuego la proporción se dispara, ya que las personas Negras representan el 59% (Cacho, 2020).

Cuando Floyd murió ya existía un marco discursivo y se había originado un debate en torno a la violencia policial y las muertes a manos de la policía, empujado por el *Black Lives Matter*. El suceso de Mineápolis ofreció la evidencia mediante la cruda grabación sin cortes y en diferido de un problema de sobra consabido sobre el cual ya había un discurso social. Por ello, no hubo una salida fácil en esta ocasión. La propagación de las imágenes enseñó al mundo una bárbara realidad reflejo de un problema, pero la histórica lucha antirracista, el trabajo de intelectuales, académicos, periodistas, el movimiento *Black Lives Matter* y la ciudadanía convertida en activista a través de las redes sociales digitales le dio el discurso necesario para comprenderlo. Proliferaron los relatos, las voces que no suelen escucharse, obras e, incluso,

bibliografías sobre racismo que delimitaban en líneas muy claras el problema histórico de lo que ese vídeo viralizado ofrecía.

La visibilidad creciente de injusticias y muertes de personas Negras a manos de la Policía por su abuso de poder actualizaba un problema histórico en un mundo ahora (hiper)conectado, en el que la información circula sin necesidad de buscarla a través de unas «cámaras de eco» que alimentan cualquier interés específico que se haya mostrado ante o mediante un ordenador o un *smartphone*.

Es difícil negar que la penetración del *smartphone* en la sociedad crece progresivamente (Statista, 2020). Se calcula que el 79,1% de la población estadounidense posee un teléfono inteligente, el 74,3% en España (Turner, 2018). Estos ordenadores en miniatura se convierten en un objeto indispensable en el día a día, aunque sea en detrimento del bienestar de sus usuarios (Cuesta Cambra *et al.*, 2020). Con ellos, tiene lugar a una nueva forma de vínculo e intimidad con los dispositivos (Figueroa Sarriera, 2019; Suárez, 2019) que cada vez más parece cerrar la experiencia humana de realidad en torno a ellos. La conectividad que permiten estos artefactos de la tecnología de la información y la comunicación a través de las redes sociales digitales transforma el entorno de las comunicaciones tradicionales. La ciudadanía conectada a Internet tiene la capacidad de producir contenido originando una «autocomunicación de masas», que afecta a la forma en que se construyen el significado y las relaciones de poder (Castells, 2012). Sin organización ni estructura, el espacio virtual se convierte en un lugar de socialización de todo lo que acontece, a través de plataformas diversas como foros de discusión y redes sociales variadas (Anspach, 2017). Ahí se dirime la lucha por las mentes y las almas (Castells, 2009). Los temas y esa forma de categoría que adquieren los «*hashtags*» aglutinan a una ciudadanía virtual en torno a intereses muy concretos (Anderson, 2016), donde la actualidad y, por tanto, lo efímero adquiere una importancia singular. Tan es así, que muchas de las redes sociales disponen de un formato de publicación efímero, cuya duración máxima alcanza las veinticuatro horas, instituyéndose como un culto a la cotidianidad y la irrelevancia. Sin embargo, algunas de estas publicaciones pueden trascender el límite del interés pasajero si los propios usuarios despliegan un suficiente debate público. Ese es el caso del acto de denuncia de Frazier. Comportamientos como este empiezan a ser habituales y consiguen poner tanto en la opinión pública como en la agenda política situaciones de la vida civil que se conciben como problemas a resolver.

El vídeo y la consecución de los hechos lleva a pensar en el carácter emocional de las protestas, una respuesta impulsiva a unas imágenes que casaba perfectamente con el discurso racional de los derechos civiles que históricamente ha buscado equilibrar las injusticias del sistema democrático. La neurociencia dice que el cambio social es emocional (Castells, 2012). Las imágenes tienen una potente capacidad movilizadora y por ello se convierten en una herramienta indispensable en la transformación social. En concreto, el vídeo es un catalizador de procesos de cambio acelerado. La producción audiovisual descentralizada en manos de la ciudadanía otorga un valor social a las prácticas de vídeo en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación (Castells, 2012; Sierra Caballero *et al.*, 2015). Por eso, Internet se considera a menudo como un emblema de la redistribución de los poderes, descentralización y horizontalidad de la estructura social, capaz de combinar a la vez

activismo, individualización y comunidad (Rius Ulldemolins, 2019). Que las redes sociales digitales sean un instrumento de poder se debe a que privilegia la comunicación emocional (Ferrés i Prats, 2014). La consecuencia es que, como ilustra este caso, las prácticas «videoactivistas» ya erosionan «de forma evidente la visión homogénea de la realidad que emerge desde el poder, demostrando en episodios puntuales su capacidad para definir la agenda política, articular movimientos de protesta o denunciar actitudes poco solidarias o directamente retrógradas» (Sierra Caballero *et al.*, 2015).

No son pocas las imágenes que hasta el 25 de mayo de 2020 ilustraban injusticias ejercidas sobre la comunidad afroamericana. En 1955, la imagen de la mutilación del joven Emmett Till en la revista *Jet* propició las protestas en Estados Unidos de aquellos que no podían soportar las imágenes de los hechos. Se refirieron a ellas como el catalizador del activismo (Adams, 2004), el *big bang* del movimiento por los derechos civiles (Hauck, 2020). Son las mismas palabras con las que se refiere Castells al germen de los movimientos sociales: «el big bang de un movimiento social empieza con la transformación de la emoción en acción» (Castells, 2012). El poder de la imagen es primordial y lo único que la separa de la movilización es la emoción. Las emociones producidas por un acontecimiento ayudan a los ciudadanos a superar el miedo y desafiar al poder convirtiéndose en manifestantes, a pesar del peligro inherente de sus acciones (Castells, 2012). Incluso, hay para quien debería hablarse de «los ojos del pueblo» en detrimento de «la voz del pueblo»; considerando que ya no es la lengua el centro de la democracia, sino el sentido de la vista: «el ciudadano ocular decide […] mediante el apoyo que presta o retira a gobiernos y políticas concretas durante las legislaturas» (Arias Maldonado, 2016). La imagen se situaría por lo tanto en el centro de las decisiones políticas, en un juego en el que la clase política trata de controlar su imagen y el pueblo toma decisiones diarias en base a su percepción de las mismas. Si la palabra mantenía el debate racional alcanzando el aforismo de Johann Michaelis «la lengua es la democracia» (2016), sería hoy la imagen la que daría pie a un nuevo formato de debate bajo la máxima «la imagen es la democracia», con todas sus consecuencias.

En lo que respecta a la literatura revisada, cabría esperar que el acto *videográfico* de Frazier fuera considerado como activismo. Sin embargo, solo se relaciona el caso de Floyd con el activismo de soslayo al referirse a la respuesta de algunos actores al movimiento de protesta, como museos (Manikowska, 2020), deportistas (Swart & Maralack, 2020) o una forma de curación radical (Desai, 2020).

Se detecta en la muestra seleccionada una prominencia de análisis cualitativos y de discursos reflexivos, en consonancia con la realidad social que describen. Los nueve artículos de la muestra que reflejan la desigualdad son los únicos que hablan de la necesidad de cambio social y se posicionan a favor de una transformación. La mirada racial es menos frecuente, pero aparece en todos los estudios que hablan de racismo estructural, desigualdad, cambio social, justicia y predomina en los enfoques cualitativos, reflexivos. Por su parte, la curación se relaciona persistentemente con la justicia, el cambio social, la discriminación, la desigualdad, el racismo estructural y solo aparece en los estudios cualitativos.

Como es de esperar, todos los estudios mencionan a Floyd y las protestas. El valor de las imágenes es patente si atendemos a sus repercusiones. Sin embargo, ninguno de estos artículos analiza dichas imágenes más allá de lo meramente descriptivo y de su uso para la videovigilancia (*Matthews et al., 2021*). Desde el punto de vista de ellas, las imágenes se constituyen como una forma de realidad indiscutible y un potencial simbólico adquirido en el momento en que la rodilla se hinca en el suelo en diversos homenajes a Floyd, en alusión a la maniobra de inmovilización que terminó con su vida. Por otra parte, el análisis más profundo entre los artículos recuperados (Dixon & Dundes, 2020) sí se adentra en el comportamiento de Floyd y en la imagen canonizada en diversas representaciones artísticas, que terminan convirtiéndolo en símbolo de la opresión Negra. Este mismo estudio realiza una observación sobre la que cabría reflexionar: si la proliferación de vídeos de muertes de personas Negras crea saturación y, en consecuencia, un efecto «antimovilizador» cuando en origen buscan el objetivo opuesto.

La ciudadanía se mantiene escéptica ante una transformación tan profunda como necesaria, cuyo proyecto de reforma sigue paralizado en la cámara alta del Congreso de los Estados Unidos (*El jurado declara*, 2021; SSRS Research Refined, 2021). Este estudio pone evidencia la rápida reacción de una sociedad global a un suceso local sobre un problema histórico, cuyo objeto no es tanto el remedio como representar una transformación.

La performatividad de las personas filmadas en el vídeo, la recepción de las duras imágenes, las emociones envueltas en este acicate de transformación, la simbología que rodeó las protestas y las múltiples capas contextuales deberán ser objeto de análisis de posteriores y rigurosas investigaciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, N. (2004). Emmett Till and the Impact of Images. *NPR.Org*. **(https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=1969702)**.

Anderson, M. (2016). History of the hashtag #BlackLivesMatter: Social activism on Twitter. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. **(https://pewrsr.ch/3DaUTVG)**.

Anspach, N. M. (2017). The New Personal Influence: How Our Facebook Friends Influence the News We Read. *Political Communication*, *34*(4), 590-606. **(https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1316329)**.

Arias Maldonado, Manuel. (2016). *La democracia sentimental: Política y emociones en el siglo XXI*. Página indómita.

Bailey, H. (2021). Derek Chauvin used unauthorized neck restraint on George Floyd, training officer testifies. *Washington Post*. **(https://www.washingtonpost.com/nation/2021/04/06/derek-chauvin-trial/)**.

Barrie, C. (2020). Searching Racism after George Floyd. *Socius*, *6*. **(https://doi.org/10.1177/2378023120971507)**.

Bell, M. P., Berry, D., Leopold, J., & Nkomo, S. (2021). Making Black Lives Matter in academia: A Black feminist call for collective action against anti-blackness in the academy. *Gender, Work and Organization*, *28*(S1), 39-57. Scopus. **(https://doi.org/10.1111/gwao.12555)**.

Berganza Conde, M. R., & Ruiz San Román, J. A. (2005). *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª). McGraw-Hill.
Black Lives Matter (Official Web Page). (s. f.). Black Lives Matter. **(https://blacklivesmatter.com/about/)**.
Buchanan, L., Bui, Q., & Patel, J. K. (2020). Black Lives Matter May Be the Largest Movement in U.S. History. *The New York Times*. **(https://nyti.ms/3AZRPti)**.
Cacho, O. (2020). *George Floyd: El racismo también es una pandemia*. Amnistía Internacional. **(https://bit.ly/3yb5SdK)**.
Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza.
Cuesta Cambra, U., Cuesta Díaz, V., Martínez Martínez, L., & Niño González, J. I. (2020). Smartphone: En comunicación, algo más que una adicción. *Revista Latina de Comunicación Social*, *75*, 367-381.
Derek Chauvin used unauthorized neck restraint on George Floyd, training officer testifies. (s. f.). *Washington Post*. **(https://www.washingtonpost.com/nation/2021/04/06/derek-chauvin-trial/)**.
Desai, S. R. (2020). Remembering and honoring the dead: Dia de los Muertos, Black Lives Matter and radical healing. *Race Ethnicity and Education*, *23*(6), 767-783. **(https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798391)**.
Dixon, P. J., & Dundes, L. (2020). Exceptional injustice: Facebook as a reflection of race- and gender-based narratives following the death of george floyd. *Social Sciences*, *9*(12), 1-24. **(https://doi.org/10.3390/socsci9120231)**.
Douglas, D., Chrisafis, A., & Mohdin, A. (2021). Un año del asesinato de George Floyd: Cómo este caso de brutalidad policial ha cambiado el mundo. *elDiario.es*. **(https://bit.ly/3D9CB78)**.
Douglas, O. (2021). The media diversity and inclusion paradox: Experiences of black and brown journalists in mainstream British news institutions. *Journalism*. **(https://doi.org/10.1177/14648849211001778)**.
El jurado declara culpable al expolicía acusado de matar a Floyd. (2021, abril 21). Radiotelevisión Española (RTVE). **(https://bit.ly/3gJWxEb)**.
Elbaum, A. (2020). Black Lives in a Pandemic: Implications of Systemic Injustice for End-of-Life Care. *The Hastings Center report*, *50*(3), 58-60. **(https://doi.org/10.1002/hast.1135)**.
Empresas declaran festivo el aniversario del fin de la esclavitud en EE.UU. (2020, junio 12). *elDiario.es*. **(https://bit.ly/3D8Wrzf)**.
Ettinger, L. G., Zoë. (2020). *14 of the biggest marches and protests in American history* [Revista digital]. Business Insider. **(https://bit.ly/2WaK0T9)**.
Ferrés i Prats, Joan. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
Figueroa Sarriera, H. J. (2019). Smartphone encarnado: Semiótica para una prótesis digital. *DeSignis: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS)*, *30 (Enero-junio)*, 63-76.
French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a Psychological Framework of Radical Healing in Communities of Color. *The Counseling Psychologist*, *48*(1), 14-46. **(https://doi.org/10.1177/0011000019843506)**.

French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a Psychological Framework of Radical Healing in Communities of Color. *The Counseling Psychologist*, *48*(1), 14-46. **(https://doi.org/10.1177/0011000019843506)**.
Gibson, A. N., Chancellor, R. L., Cooke, N. A., Dahlen, S. P., Patin, B., & Shorish, Y. L. (2020). Struggling to breathe: COVID-19, protest and the LIS response. *Equality, Diversity and Inclusion*, *40*(1), 74-82. **(https://doi.org/10.1108/EDI-07-2020-0178)**.
Giddens, A. (2001). *Sociología*. Ed. Alianza.
Hasta 8,5 millones de españoles apoyan el Movimiento 15-M. (2011). *El País*. **(https://elpais.com/politica/2011/08/03/actualidad/1312388649_737959.html)**.
Hauck, G. (2020). Will George Floyd's death with a knee on his neck become nation's 'Emmett Till moment?'. *Chicago Sun-Times*. **(https://bit.ly/3y9ffuz)**.
Hensby, A. (2017). Open networks and secret Facebook groups: Exploring cycle effects on activists' social media use in the 2010/11 UK student protests. *Social Movement Studies*, *16*(4), 466-478. Scopus. **(https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1201421)**.
Los números que muestran que la violencia policial en EE.UU. es un «problema de salud pública». (2020). *BBC News Mundo*. **(https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52898938)**.
Manikowska, E. (2020). Museums and the traps of social media: The case of the Auschwitz-Birkenau memorial and museum. *Santander Art and Culture Law Review*, *2020*(2), 223-250. Scopus. **(https://doi.org/10.4467/2450050XSNR.20.017.13020)**.
Mark, M. (2020). *18 complaints in 19 years, and a murder conviction: What we know about ex-Minneapolis police officer Derek Chauvin* [Medio digital]. *Insider*. **(https://bit.ly/3DaU5zP)**.
Matthews, R., Lovell, K., & Sorell, M. (2021). Ghost protocol – Snapchat as a method of surveillance. *Forensic Science International: Digital Investigation*, *36*. **(https://doi.org/10.1016/j.fsidi.2021.301112)**.
Mineápolis pacta una indemnización de 27 millones de dólares con la familia de George Floyd semanas antes del juicio. (2021). *elDiario.es*. **(https://bit.ly/3sFZIkG)**. Nueva York da un paso en defensa de los derechos de los transexuales. (2021, febrero 2). *La Vanguardia*. **(https://bit.ly/3km4Man)**.
Pannett, R., Marson, J., & Steinhauser, G. (2020). George Floyd's Death in U.S. Sparks Outcry Abroad. *The Wall Street Journal*. **(https://on.wsj.com/384euZ8)**.
Prada, M. J. (2020). La pandemia dispara el activismo en Internet. *EL PAÍS*. **(https://bit.ly/3B8hksr)**.
Quién era George Floyd, el afroestadounidense muerto bajo custodia policial en Minneapolis (y qué se sabe del agente involucrado en el incidente). (2020). *BBC News Mundo*. **(https://bbc.in/3sSS9rj)**.
Richardson, A. V. (2020). The Coming Archival Crisis: How Ephemeral Video Disappears Protest Journalism and Threatens Newsreels of Tomorrow. *Digital Journalism*, *8*(10), 1338-1346. **(https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1841568)**.
Roscigno, V. J., & Preito-Hodge, K. (2021). Racist Cops, Vested "Blue" Interests, or Both? Evidence from Four Decades of the General Social Survey. *Socius*, *7*. **(https://doi.org/10.1177/2378023120980913)**.
SSRS Research Refined. (2021). *CNN Poll: Most satisfied with Chauvin verdict, but partisans divide*. CNN. **(https://www.cnn.com/2021/04/27/politics/cnn-poll-chauvin-trial/index.html)**.
Statista. (2020). *Smartphone users 2020*. Statista. **(https://bit.ly/3jagbL5)**.

Suárez, B. (2019). El fragmentado sujeto: La subjetividad en la era de los dispositivos digitales. *DeSignis: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS), 30 (Enero-junio)*, 45-52.
Swart, K., & Maralack, D. (2020). Black Lives Matter: Perspectives from South African cricket. *Sport in Society*. **(https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1819693)**.
Torres, L. E. (2020). Straddling Death and (Re)birth: A Disabled Latina's Meditation on Collective Care and Mending in Pandemic Times. *Qualitative Inquiry*, 1077800420960169. **(https://doi.org/10.1177/1077800420960169)**.
Turner, A. (2018). *How Many People Have Smartphones Worldwide (May 2021)*. **(https://www.bankmycell.com/blog/how-many-phones-are-in-the-world)**.
Viner, K. (2020). Naomi Klein: «El virus obliga a pensar en relaciones e interdependencias en las que el capitalismo nos enseña a no pensar». *elDiario.es*. **(https://bit.ly/3ycVDWi)**.
Wright, J. E., & Merritt, C. C. (2020). Social Equity and COVID-19: The Case of African Americans. *Public Administration Review*, *80*(5), 820-826. **(https://doi.org/10.1111/puar.13251)**.
Zhang, Z., Sha, D., Dong, B., Ruan, S., Qiu, A., Li, Y., Liu, J., & Yang, C. (2020). Spatiotemporal patterns and driving factors on crime changing during Black Lives Matter protests. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, *9*(11). **(https://doi.org/10.3390/ijgi9110640)**.

Apéndice. Tabla 1. *Resultados.*

Artículos	*Cuantitativo*	*Cualitativo*	*Reflexividad*	*Descripción*	*Análisis*	*Policía*	*Racismo*	*Racismo estructural*	*Mirada racial*	*Supremacía Blanca*	*Justicia*	*Desigualdad*	*Discriminación*	*Cambio social*	*Pro-cambio social*	*«Manzana podrida»*	*Redes sociales digitales*	*COVID-19*	*Curación radical*
Barrie, 2020	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Desai, 2020	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Dixon & Dundes, 2020	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Douglas, 2021	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
Elbaum, 2020	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Gibson *et al.*, 2020	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
Manikowska, 2020	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
Matthews *et al.*, 2021	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Roscigno & Preito-Hodge, 2021	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Swart & Maralack, 2020	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0
Torres, 2020	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Zhang *et al.*, 2020	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Total	4	9	8	6	4	11	10	9	6	4	10	9	8	9	9	2	9	7	3

Artículos	Cuantitativo	Cualitativo	Reflexividad	Descripción	Análisis	Policía	Racismo	Racismo estructural	Mirada racial	Supremacía Blanca	Justicia	Desigualdad	Discriminación	Cambio social	Pro-cambio social	«Manzana podrida»	Redes sociales digitales	COVID-19	Curación radical
Barrie, 2020	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Desai, 2020	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Dixon & Dundes, 2020	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Douglas, 2021	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
Elbaum, 2020	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Gibson *et al.*, 2020	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
Manikowska, 2020	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
Matthews *et al.*, 2021	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Roscigno & Preito-Hodge, 2021	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Swart & Maralack, 2020	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0
Torres, 2020	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Zhang *et al.*, 2020	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Total	4	9	8	6	4	11	10	9	6	4	10	9	8	9	9	2	9	7	3

Nota. La tabla muestra los resultados del análisis por categorías y enfoques analíticos de los artículos que se desarrollan en el epígrafe «4. Resultados».

EL GENOCIDIO DIGITAL

Daniel A. Montero Zendejas

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos tiempos de un gran cambio en todas las actividades que emprende el ser humano, la revolución tecnológica en que nos encontramos inmersos ha modificado nuestro comportamiento, agudizándose en algunos campos como el de la salud, economía, psicología y psiquiátrico, fundamentalmente con la pandemia de nuestros días. Sin embargo y con lo lamentable que significa la pérdida de vidas humanas, las consecuencias aún no las controlamos, empero la aceleración de procesos de educación vía plataformas que nos acercan cada día más y que junto con la mundialización en la que nos convierte ciudadanos globales, ha hecho posible que la educación se convierta en un algoritmo al alcance de todos.

Empero la marginación, pobreza, violencia, éxodo de ciertos lugares y estratos sociales, se han visto desfavorecidos de eso que nos envuelve y que conocemos como *big data*, o sea, inteligencia artificial. La brecha digital agudiza los efectos de una desigualdad y coloca en la mesa de la discusión la necesidad de entender estos desafíos, propios del siglo XXI.

En esa vertiente se inscribe el presente artículo para mostrar la imperiosa demanda de la población por integrarse a la tecnología y lograr con ella una herramienta de calidad de vida.

La apuesta de las empresas concentradoras de esta tecnología que las coloca en las manos de todos por medio de plataformas, aplicaciones, programas de software afines a las necesidades y demandas de la mayoría de la población, presentan esa dicotomía, por un lado, ofrecen a través de granjas de *boots* un ilimitado universo de opciones, empero, por el otro agudizan la brecha digital y obnubila la percepción de los usuarios frente a la realidad.

La tecnología *5G*, ofrece a estos usuarios la congruencia de la *smart city*, bajo el internet de las cosas, lo que implica una puerta a gobiernos digitales, una participación

plural y mayor que alimenta los conceptos democráticos de participación y representación, así como procesos económicos sin intermediación y pago de comisiones.

La robotización se aproxima a nuestros hogares con las implicaciones que esto significa, concibiendo una sociedad donde la educación y la cultura se manifestarán de maneras distintas a las costumbres y herencias de nuestra sociedad.

La apertura a nuevos comportamientos sociales, a diferentes mecanismos en la adopción del conocimiento digital, la transformación de la educación y de símbolos históricos considerados como patrimonio de la humanidad, la revisión a todo aquello que signifique doctrina y revolución científica, propiciará una nueva versión cultural entre las generaciones de este siglo. La herencia de nuestra historia se comprimirá en un algoritmo que podrá o no ser considerado.

Nuestros valores, sentimientos, creencias, idiosincrasia, cambiarán cómo se ha modificado el perfil criminógeno del ciberdelincuente. Ese es el cambio, esa la nueva revolución tecnológica que con la brecha digital mantiene la lucha de clases y la filosofía del capital; en síntesis, se estudia los dos polos que confluyen en la posverdad de nuestros días con la tecnología de la 5G.

En ese contexto los cibernautas y cyborgs en que día a día nos vamos transformando, tomaremos a la inteligencia artificial como la aliada de nuestro hacer cotidiano, con el reto de ir perdiendo esa capacidad por saber y conocer.

2. BRECHA DIGITAL Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

2.1. La educación laica en México

2.1.1 Congreso constituyente 1916-1917

La historia constitucional del Estado Mexicano atravesó desde la conquista y la construcción de la Nueva España por un andamiaje complejo y espinoso bajo la influencia de la iglesia, al permanecer ésta hasta los inicios del siglo XX, sin omitir la época del presidente Benito Juárez con las leyes de reforma y cuyos principios dieron inicio al significado del estado laico.

> *…Ya nadie detendría la revolución, el pueblo quería cambios y los habría. Por ejemplo, en las conferencias de Torreón, celebradas en julio de 1914 (en el estado de Coahuila, México), entre villistas y carrancistas, quedó muy claro que tanto unos como otros anhelaban una nueva carta magna, como resultado de los Planes de Ayala y Guadalupe (citado por Montero, 2001, p. 79).*

A pesar de toda la versatilidad que privó en el Congreso Constituyente de 1917, entre las fracciones más conservadoras de aquel entonces ponía a los diputados Palavicini o a Bojórquez frente a lo que implicó este nuevo amanecer con los discursos de Mújica, de Rojas y de otros más, en donde se planteaba un nuevo esquema sobre la educación, principalmente el estado laico que se entendiese como la separación del estado civil del estado eclesiástico y que más tarde desde 1983, vendría el principio de laicidad que no es tan radical como el otro concepto de "laico", sino es lo que venía arrastrándose en la concepción de "darle al César lo que es del César, darle a Dios lo que es de Dios", presumiéndose que hay una unión responsable y coherente entre el estado y la iglesia.

En el pretérito no es otra cosa que la *"ley de las dos espadas",* entre la monarquía y la aristocracia, que significa el laissez faire- laissez passer (dejar hacer, dejar pasar) entre la pérdida de la confianza del monarca y el ascenso del capital.

Fue la burguesía la que reemplazó en sus funciones a la iglesia en el aparato escolar. Otros apartados que absorbieron fue el ideológico y político al sentar las bases de un control para el sometimiento social, basado en la ideología del Estado; el aparato de la información atribuido a los medios de comunicación y el cultural, se fue sofisticando con el paso de los años.

Cabe mencionar que estos teóricos concuerdan que el Estado está por encima de todas las demás unidades de poder que existen en su territorio debido a que los órganos estatales capacitados pueden reclamar el poder físico de dominación territorial (Montero, 2010, p. 112).

Múgica, jefe de facto del grupo radical se acercó a la tribuna y concretando el pensamiento de la comisión expresó, dirigiéndose a Palavicini:

> *… la comisión lo ha hecho (rechazar el proyecto de Carranza, relativo al artículo tercero), porque vio, porque sintió que no estaba allí, en este proyecto todo el radicalismo que necesitaba la constitución para salvar el país; porque la comisión vio que en esa plena libertad de enseñanza que presentaba el artículo del primer Jefe, no había, señores, suficiente garantía, no para la libertad, que no ha querido atacar, ni ataca, ni permitirá que ataque jamás; sino que la comisión vio un peligro inminente porque se le entregaba el derecho del hombre al clero, porque se le entregaba el derecho de las masas y porque se le entregaba, señores, algo más sagrado, algo de que no podemos disponer nunca y que tenemos*

> *necesidad de defender: la conciencia del niño, la conciencia inerme del adolecente* (citado por Montero, 2010, p. 84).

Con esta evolución, la Iglesia y el Estado caminaron en una coparticipación que distingue el ámbito y respeto de quien pretende en un momento dado tener la responsabilidad de la educación a lo que diría más tarde Fernando Savater (2007, p. 22) acerca de lo que es el estado laico y la laicidad en la educación que valdría la pena recordar ya que estamos inmersos en este escenario.

Es el reconocimiento de la autonomía de lo político y civil respecto a lo religioso, la separación entre la esfera terrenal de aprendizajes, normas y garantías que todos debemos compartir y el ámbito íntimo (aunque públicamente exteriorizable a título particular) de las creencias de cada cual.

3. EL DERECHO HUMANO A LA TECNOLOGÍA

3.1. Problemática

3.1.1 Crisis digital

En este orden de ideas, destacamos el papel del estado de derecho y su rol en la educación, pues en su vigencia y acorde a cada momento de su evolución ha marcado los signos de su tiempo; en algunos casos tajante a los principios ideológicos que han permitido su identificación bajo los criterios de formas y sistemas de gobierno, sin omitir los grupos de presión y factores reales de poder y cuyas consecuencias en su interactuar conforman el basamento de la educación y cultura de un grupo, pueblo o sociedad.

Son los científicos sociales a los que nos corresponde el tratar de ver cuál es la realidad por donde estamos transitando y que el derecho se acople a estas vertientes cambiantes en este siglo XXI. Una revolución inteligente, una revolución científica, una revolución cibernética, trae como resultado un gran desafío después de lo que significó la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948, obviamente en congruencia con el garantismo de la Revolución Francesa.

El acoplamiento del derecho en la nueva realidad cibernética en la que estamos, nos obliga a entender a la educación como una meta cualitativa y cuantitativa en cuanto a lo que se refiere al reto que debe de representar al estado el tener como un derecho

fundamental, un derecho humano el acceso a la educación de todos los educandos y que no es posible en un momento dado que podamos nosotros entender una brecha digital, en donde unos son favorecidos por el desarrollo y otros continúen inmersos en las contradicciones de éste. Recordemos que anteriormente los países se encontraban clasificados por el Banco Mundial o por organizaciones internacionales como países en vía de desarrollo cuando éstos se encontraban con índices de alfabetización, ahora con los signos de la tecnología ha cambiado, para ver quienes están conectados a la red y en función de eso tener una apreciación si el país cuenta o no con los medios técnicos para estar en el tenor de los desafíos de nuestro tiempo y ser clasificados, por ende, en esta clasificación.

Lo inaudito es que en países donde existen las bases de esta tecnología, persistan grupos sociales que se les sentencie a la ignorancia digital y al retraso económico, quiere decir que continuará ese apotegma dicho por Marx (1976) de la explotación del hombre por el hombre (p. 356); cuyas consecuencias se visualizan de innumerables expresiones que van desde corrientes migratorias hasta la violencia y desapariciones masivas como signo de violencia y anarquía.

El desplazamiento y el terrorismo tienen consecuencias y si la sociedad no cuenta con el sistema o la estructura para crear nuevas esferas normativas o regulativas, traerá consigo una ciudadanía fragmentada, tema en el que debe significarse que la fortaleza de una sociedad radica en proponer y ejercer una autonomía efectiva para que sus integrantes tengan la capacidad de elegir libremente tomando como referencia los principios éticos identificados con los derechos humanos y la democracia, sin que estas se vean superadas por decisiones políticas de quienes detentan el poder.

> *… El hombre no es esclavo ni de su raza, ni de su lengua, ni de su religión, ni de los cursos de los ríos, ni de la dirección de las cadenas de montañas. Una gran agregación de hombres, sana de espíritu y cálida de corazón, crea una conciencia moral que se llama nación (Renán, 1882, p. 12).*

De lo anterior deriva la fortaleza de la educación y la cultura de los pueblos y civilizaciones que han mantenido su esencia a lo largo del tiempo. Ni los embates de la fuerza, del sometimiento o del control han evadido la grandeza del ser humano en todas sus manifestaciones; de ahí que pretendamos rescatar esa riqueza con el uso de tecnologías más al alcance de todos nosotros y lograr los grandes apotegmas de nuestro devenir.

La brecha digital es una de las cuestiones más importantes desde mi punto de vista, en función que la desigualdad de los gobiernos, la desigualdad de los estados, sobre todo en países muy focalizados como el de Corea del Norte no permite el acceso a la educación a través de estas herramientas que tenemos a la disposición cómo son las

redes sociales, plataformas digitales por medio de la internet y más tarde con la tecnología cuántica.

Los grandes retos que imprime nuestra evolución no solamente desde el punto de vista del derecho sino también, desde la perspectiva de sociedad civil de contribuir con publicaciones, congresos, seminarios; a la tarea de la difusión y del señalamiento de lo que implica la denominada brecha digital en el ámbito cualitativo de la educación.

Es cierto, es impostergable la digitalización de nuestro entorno cotidiano, de nuestro quehacer en los diversos campos de la profesionalización, pero también es verídico, que no podemos dejar de señalar que la cobertura de esta tecnología debe ser universal y considerarse como un derecho humano.

Los retos que implica para las naciones en desarrollo el que la población originaria, clasificada como pueblos indígenas sin perder su identidad, costumbres, idiosincrasia, se sumen a las herramientas tecnológicas de esta centuria, debe ser una prioridad en la agenda global

Consideramos que entre estos grandes retos que se presentan en la actualidad, la brecha digital abre una interrogación acerca del por qué en un estado donde se está avanzando, donde se consagra el derecho humano el acceso a la internet y forma parte -declarativamente- de una política públicas prioritaria, persista y se omita en comunidades con alto grado de retraso y violencia, verbigracia, el estado de Guerrero, Chihuahua, Oaxaca, entre otros; estados todos ellos que integran el pacto federal de México, exista en la otra cara de Jano, el uso de drones, geolocalización y demás insumos virtuales a favor de cárteles de drogas.

Así, la brecha digital se visualiza en dos vertientes: el símbolo de un estancamiento tecnológico que refleja la negación de gobiernos abiertos, antidemocráticos y donde la corrupción e impunidad, junto con el socavamiento del estado de derecho se convierten en realidad; el otro, en el resultado de un imperialismo global donde se acentúan los signos más funestos e irracionales del capital hegemónico.

La marginación digital, es la verdadera expresión de pobreza de una nación, pues le estamos privando del conocimiento, de la educación y cultura a las generaciones del mañana y eso no lo podemos permitir, de aquí parte la premisa fundamental de lo que significa la brecha entre los que tienen todo y los que no tienen nada, excepto su miseria.

Un gobierno que no invierte en los insumos de la tecnología digital, que no abre las puertas a la competitividad, que no entiende la innovación y mucho menos crea la infraestructura basada en los nuevos campos de la ciencia cuántica para una mayor

conectividad entre sus gobernados y el mundo en general, esta sentenciado al fracaso y en agudizar más aún esta brecha y marginación digital.

México como muchos otros países latinoamericanos y del orbe se encuentran inmersos en este rezago cibernético que no alcanzan a visualizar la gravedad de su indiferencia y miopía, pues en otros, el crecimiento exponencial de grupos criminales se esta apoderando de la *deep web* y de la *dark web* para hackeos, manipulación informática, falsificaciones, robos de identidad, piratería y en general actividades criminales en contra de estas naciones por la vía del espionaje y terrorismo cibernético. El ciberdelincuente es un nuevo rostro que rompe con la doctrina del positivismo penal y su acción ya no es de cuerpo a cuerpo o de *face to face*, por el contrario, es desde un dispositivo digital para navegar en la red, ingresar a sitios ilegales, realizar transacciones financieras, mercado negro, venta de armas, órganos, entre otras muchas actividades.

En medio de esta realidad virtual, el contraste con la marginación digital y con una nula o casi inexistente policía cibernética. Polos de una misma composición donde la brecha digital aleja y vulnera la dignidad humana como premisa fundamental del respeto a los derechos humanos de un grupo social que se encuentra en la pobreza y la miseria extrema.

Reflexiones que se alimentan del garantismo que tutela la dignidad humana, mediante los derechos inalienables que posee todo ser humano, entre ellos el derecho a las telecomunicaciones, a la internet y a cada una de las plataformas digitales mediante aplicaciones para lograr en el libre albedrío, una sociedad digital que considere las nuevas etapas de una civilización cibernética, donde la robotización de los procesos productivos y científicos conlleven a una convivencia plena.

La apertura de una nueva cultura, en donde las posibilidades se conciben como infinitas y por supuesto, también la ventana que se abre para el crimen cibernético.

En medio de ese escenario, el espectro radioeléctrico en México como en otros países es demasiado costoso, lo que significa que 15 millones de habitantes no pueden conectarse a la banda ancha móvil y aquellos conectados tendrían 66% más velocidad si cambiara la política pública sobre la materia, pues a pesar de la existencia de organismos responsables de esta función se mantienen acordes a los lineamientos del Poder Ejecutivo. Mientras que Chile, Colombia, Argentina y Brasil se debaten por el carácter general de estos servicios y elevarlos a un derecho humano, México ya lo contempla, sólo la visión de este precepto es como el estilo personal de gobierno.

De lo esbozado, consideramos que adentrarnos al mundo de la educación, sus técnicas y contenidos epistémicos son solo un espacio de reflexión común, frente a la nueva posverdad de este milenio.

Coincidimos con los clásicos de que la educación es la vía para que una sociedad progrese y alcance niveles óptimos de bienestar, donde el estado recobra su fuerza y congruencia con su origen, pues a pesar de las diferentes justificaciones de su creación, continuamos aseverando que éste es una hechura del hombre para el hombre, una entelequia que ha servido para encontrar como fin último la felicidad, pero con ella, la justicia.

Debate que se ha nutrido de sangre en revoluciones, levantamientos y donde recordamos a Sieyés (1989, p. 160-161) cuando asentaba:

> *...Hay quien se asombra al oír quejarse de una triple aristocracia de la iglesia, del ejército y de la justicia. Se pretende que esto no es más que un modo de hablar, pero esta expresión debe ser tomada al pie de la letra. Si los estados generales no son los intérpretes de la voluntad general y se representan, a este título, el poder legislativo, ¿no es cierto que hay una verdadera aristocracia en la que los estados generales no son más que una asamblea clérico-noble-judicial...?*
>
> *Resumamos: el tercer estado no ha tenido hasta el presente, verdaderos representantes en los estados generales. De este modo sus derechos políticos son nulos*.

El punto de aparición del fenómeno político fue cuando se construyeron las primeras formas políticas primitivas que dieron unidad a los grupos, es por ello que a través del tiempo ha persistido el concepto de "poder", el cual surge por medio de cohesión social que perdura inexorablemente; es por esta relación que a continuación las principales teorías (Montero, 2010, p. 76) sobre el origen del estado:

- Teoría del origen familiar del estado
- Teoría del origen violento del estado
- Teoría del origen convencional del estado
- Teoría de la constitución espontánea y necesaria del estado
- Religión como origen de estado

Bajo este panorama el estado contemporáneo, esta organización social dotada de poder de mando originario debe afrontar los cambios paradigmáticos que se entrelazan a una gobernanza, la cual se nutre de la voluntad ciudadana, amén de encauzar los principios que detonan su existencia, o sea, lograr la igualdad, libertad y justicia.

De ahí deriva esta reflexión para asistir a una revolución tecnológica, donde el derecho debe acompañar a la adecuación de sus preceptos a la nueva realidad de su doctrina, en otras palabras, garantizar una igualdad de oportunidades en una sociedad

digital que entiende día a día el imperio de la justicia al edificar una civilización cibernética.

Como colofón de este artículo, deseo puntualizar que su metodología obedece al espíritu conservador de la educación y cultura basada en los valores intrínsecos del ser humano, para arribar a la inteligencia artificial que introduce la robotización y su reconocimiento en las categorías de los derechos humanos. *Sophia,* inicia este debate.

El uso de drones bélicos y una economía de guerra disfrazada en teorías de conspiración advierte el nuevo rumbo de esta sociedad digital. En medio de ella, se encuentra esta brecha digital que sentencia a sus integrantes a la ignominia de su presente y al olvido de su futuro.

Trabajemos para que los extremos de esta nueva sociedad no se polarizan y que exista la voluntad de los gobernantes de lograr un mundo dentro de los ideales de utopía o del origen del propio estado, la felicidad.

Como resumen de lo expuesto, consideramos que uno de los grandes retos de toda sociedad es la cultura, la cultura que deviene no solamente de esas frases en que se asemeja o que se vincula a la tierra. La cultura es la creación del arte, de las expresiones más acabadas de la sociedad y un país que fomenta la cultura y que fomenta la educación es un país que está destinado a no equivocarse, a hacer menos desigualdad, a que tenga menos injusticia y sobre todo un país donde el estado de derecho coloca a todos por igual frente a la ley.

La tecnología digital abre una perspectiva totalmente nueva. La web mantiene millones de sitios web, e Internet es el lugar para la investigación, la enseñanza, la expresión, la publicación y la comunicación de la información. Las bibliotecas y los archivos son proveedores de información primaria para la sociedad y fueron usuarios de la nueva tecnología digital primero en relación con la catalogación y la gestión de los procesos, y más tarde para proporcionar información sobre sus colecciones a la comunidad de la web (Prol, 2011, p. 57)

4. LA TECNOLOGÍA *5G*, EXPRESIÓN DEMOCRÁTICA DEL SIGLO XXI

4.1. La red 5G

4.1.1. Genocidio digital

El planeta se ha tomado en serio el reto civilizatorio de integrarse al mundo de la quinta generación de tecnología móvil, pero sus prioridades difieren. Asia liderada por China, Corea del Sur y Japón, Europa por los países nórdicos, Alemania, Francia, Reino Unido y España y Estados Unidos, con una industria consolidada en tres poderosos operadores, despliega masivas cantidades de infraestructura, fibra óptica, radiobases, torres y ahora épicas cantidades de espectro radioeléctrico.

El 5G es sinónimo de innovación, nuevos mercados, competitividad y diversificación de la economía. El Banco Interamericano de Desarrollo, el banco CAF, la OCDE, El Banco Mundial y la CEPAL, coinciden en que las empresas y ciudadanos conectados mantuvieron sus empresas en este epidemia del Covid-19 con la consecuente crisis mundial. La nueva arquitectura de la *5G* colapsa las fronteras entre las telecomunicaciones y las TIC.

Algoritmo. Son un conjunto de instrucciones para solucionar un problema. Los mismos han ido haciéndose más complejos con el tiempo, pasando de ser estáticos, en el sentido de que los programadores diseñaban ya en los mismos los criterios para tomar las decisiones, Existe incluso resoluciones judiciales tal como la Resolución de la reclamación 123/2016 de Cataluña, cuya traducción sería “un algoritmo, como “procedimiento de cálculo que consiste en cumplir un conjunto ordenado y finito de instrucciones con unos datos especificados para llegar a la solución del problema planteado” o “conjunto finito de reglas que, aplicadas de manera ordenada, permiten la resolución sistemática de un problema, el cual se utiliza como punto de partida en programación informática (Granero, 2020, p. 27).

Hemos querido señalar este precepto, pues engloba en una sola consideración el encapsulamiento de una era, una cultura, una civilización. La *5G*, no solo es una nueva manera de asistir a la revolución tecnológica, con la internet de las cosas o los procesos de innovación digital con el uso de la inteligencia artificial; es resultado de la tecnología de la *nube*, o sea, es nativa de ésta absolutamente digital.

Para garantizar mejor latencia y gestión nace *Edge computing* o cómputo al borde para una conectividad con la industria, en sus diversas acepciones, parques, fábricas, etc. Teniendo como soporte *wi-fi 6.* La compleja tecnología se apoya del cómputo, supercómputo y una nueva generación de procesadores y dispositivos móviles que en suma constituyen una red inteligente al servicio de la sociedad digital. Este enunciamiento de las características de la *5G*, frente a la brecha digital de sociedades depauperizadas confronta los dos mundos del futuro en donde la esperanza de incorporarlos mediante el ejercicio de la difusión y en su caso denuncia, obre en el convencimiento de los gobiernos con tendencias totalitarias o autoritarias, basados en la cleptocracia u oclocracia para evitar el genocidio digital.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo retoma los principios constitucionales que le dieron vida al estado mexicano, mediante su lucha por lograr su independencia y más tarde por consolidar la separación de la iglesia, que traería como resultado la laicidad del estado referente a la postura de los constituyentes de 1917 y su redacción en nuestra norma fundamental, vigente hasta nuestros días.

Como todo proceso revolucionario que germina baja las banderas de la justicia social y de la reivindicación del pueblo en su conjunto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, consagro en su numeral tres, el derecho a la educación gratuita, laica y obligatoria; ahí mismo en su fracción II, inciso A , definió a la democracia no solo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

De esta visión democrática y cognitiva parte el análisis de la brecha digital como una expresión de marginación cibernética en donde la población excluida esta sentenciada al ostracismo que genera la ignorancia digital.

Se enfatiza el origen del estado como la expresión más acabada de la existencia civilizada del ser humano, el cual garantiza tanto la culminación de felicidad y justicia para su población. De igual manera se asume la responsabilidad que tiene para erradicar la marginación digital de etnias, grupos sociales y población en general. Se realiza una analogía entre el significado de esta brecha digital con la pobreza y miseria extrema de grupos vulnerables de la población.

En ese orden de ideas, se analiza el contraste entre los dos polos de la revolución tecnológica que coloca una supertecnología con la 5G la cual propicia una red

inteligente como producto de la Nube y el rezago cibernético que alimenta la ignorancia digital, en ocasiones por la opacidad de los gobernantes.

Se hace hincapié en que la tecnología que representa la red y el uso de la internet es un derecho humano, por lo que se argumenta la necesidad de denunciar y difundir el garantismo que involucra la dignidad humana en el uso de estas herramientas tecnológicas que deben garantizar estadios superiores de convivencia, al lograr una mayor participación o conectividad de los actores de una sociedad digital, que conlleva a una mejor educación, mayores índices de cultura, por ende, la edificación de una civilización digital.

Podemos vislumbrar una nueva era, un proceso digital cognitivo, un nuevo sistema que emplee la captación de información de la digitalización en conjunto a los Sistemas Multiagentes (MAS) para la acumulación y distribución de la información, teniendo como centro de control a una inteligencia artificial que opere en el análisis de la información obtenida de los agentes y la *nube:* la *5G.*

Ante este escenario virtual y real, los riesgos que implican la indiferencia y apatía de los gobernantes frente a esta nueva era paradigmática en el devenir de la especie humana, son mayúsculos. Ojalá que todos estemos preparados para ella.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Granero R. H., et al. (2020). Inteligencia artificial y derecho, un reto social, Inteligencia artificial y justicia predictiva, 1ª ed. Albremática. Buenos Aires.

Marx, K. (1976). Obras completas, Progreso, Moscú.

Montero Zendejas, D. (2001). Hacia un Nuevo Constitucionalismo. Gobierno de Veracruz, Xalapa, México.

Montero Zendejas, D. (2010). Derecho Político Mexicano. Trillas, 2ª ed. México.

Prol Castro, A. (2011). Nuevas tecnologías en bibliotecas y archivos. Digitalización y archivos.
(https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13114/CC-116_art_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Renán, E. (1882). ¿Qué es una nación?, Conferencia dictada en la Soborna, París, 11 de marzo.
(https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20140308_01.pdf).

Savater, F. (2007). *Laicismo, laicidad (una selección de textos básicos breves).* Cuaderno de estudio y discusión. Diciembre**.**
(http://www.pensamientocritico.org/laicismo0208.pdf).

Sieyés, E. (1989). *¿Qué es el tercer estado?* Comisión Nacional de Ideología. CEN del PRI, México.

LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Mª Elisa García López
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN:

El presente capítulo tiene como objetivo esencial perfilar los principales lastres que actualmente arrastra la educación en derechos humanos dentro de las Facultades de Derecho en México, en todos sus niveles -tanto en licenciatura como en estudios de posgrado-, con la finalidad última de despejar el camino hacia su mejora y posterior consolidación. No se abordarán aspectos relativos a la enseñanza de esta materia en otros muchos ámbitos de la educación superior donde los derechos humanos son también muy relevantes, formando parte de sus respectivos planes de estudio, tales como en los estudios de ciencias políticas, relaciones internacionales o trabajo social, entre otros.

Delimitado el contexto -y, desde mi experiencia de más de dos décadas dedicada a la docencia de los derechos humanos, tanto en España como en México-, se identifican las principales carencias en la formación de los juristas en este ámbito. Tales deficiencias tienen un origen compartido: la escasa sistematicidad que existe actualmente en el régimen constitucional mexicano de los derechos fundamentales. La misma se encuentra agravada por múltiples factores, que suelen actuar sinérgicamente, y que serán abordados a lo largo de los dos primeros epígrafes.

Las ramificaciones de este estado de cosas se dejan sentir en las múltiples Facultades de Derecho que existen a lo largo del país -y que, dicho sea de paso, han experimentado un preocupante crecimiento a lo largo de los últimos años, especialmente en el ámbito privado. Según datos extraídos del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, actualmente existen 2499 instituciones de educación superior en México que ofertan la licenciatura en Derecho, mientras que en 1998, la cifra era tan sólo de 364, lo que supone un crecimiento promedio de "dos nuevas escuelas de Derecho cada semana", constituyendo las de carácter público, tan sólo el 10% de las mismas (CEEAD, 2021).

En el sistema mexicano de derechos fundamentales predomina la confusión conceptual y el escaso rigor científico, situación que se traslada a las aulas donde nuestros juristas actualmente se están formando. Esta circunstancia es especialmente llamativa pues resulta predicable, con carácter general, de la teoría de los derechos humanos en este país, pero no así de las restantes disciplinas científicas que integran la formación jurídica universitaria. Por ello, dedicaremos el epígrafe tercero a precisar la delimitación entre conceptos afines, pero no necesariamente idénticos, señalando su evolución y las tendencias existentes, respectivamente, en el contexto geográfico de Latinoamérica y Europa.

Tras explicar el estado de la cuestión, el epígrafe cuarto abordará las razones jurídicas que abonan al mismo, y que derivan, fundamentalmente, de la propia estructura de las normas que reconocen derechos humanos. Todo ello determina que esta materia posea una gran extensión y complejidad intrínseca, para quien desee especializarse en ella. Finalmente, en el epígrafe quinto se sugerirá algunas propuestas de mejora factibles en nuestro contexto, basadas todas ellas en el diagnóstico previamente formulado.

Finalmente, a fin de abrir espacios que permitan transitar a una consolidación científica y académica de la disciplina jurídica que estudia los derechos humanos, el epígrafe quinto planteará brevemente algunas propuestas de resolución factibles en el contexto socio-jurídico mexicano, consciente de que su eficacia práctica exige tiempo para poder afianzar su ejecución material y poder apreciar sus efectos.

2. HIPER REFORMISMO CONSTITUCIONAL Y DEBILITAMIENTO DEL RÉGIMEN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES:

La Constitución mexicana actualmente vigente, aprobada en 1917, tiene el mérito de haber sido pionera en la introducción de los derechos sociales, económicos y culturales en América Latina, constituyendo una de las grandes aportaciones del constitucionalismo mexicano al mundo. Pese a sus tempranos logros -y en parte, también, como consecuencia de su relativa longevidad-, el régimen constitucional de los derechos fundamentales en México no cuenta con el mismo grado de sistematicidad, rigor ni claridad, que en otros países con textos constitucionales más recientes.

Desde los orígenes del Estado Constitucional de Derecho, en la época revolucionaria del último tercio del siglo XVIII, los derechos subjetivos -nacidos ideológicamente en el seno del iusnaturalismo racionalista- fueron insertos al inicio de los textos constitucionales, como reflejo de la posición basilar que ostentan en el ordenamiento jurídico: en la estructura constitucional preestablecida, los poderes constituidos aparecen siempre contemplados en la parte orgánica, situada con posterioridad a la parte dogmática. Con esta posición fundante, el Estado constitucional está ilustrando simbólicamente que la única fuente de legitimación del poder político procede del consentimiento del pueblo, pues los poderes públicos tienen como "única finalidad legítima (...) proteger esos derechos" (Díez Picazo, 2003). Esta circunstancia, como señala este mismo autor, se hacía extensible tanto en el plano lógico como en el temporal, de forma tal que las primeras declaraciones de derechos precedieron siempre en el tiempo a los textos constitucionales, replicando esta misma ubicación prioritaria tras su inserción en los mismos. La Declaración francesa de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789, constituye buena prueba de ello. Con esta estructura, resultaba patente que el contrato social que daba origen al sistema orgánico de poderes y contrapoderes, reposaba sobre el reconocimiento previo y la garantía de los derechos que los individuos ostentan frente a los poderes constituidos.

La Constitución Mexicana sigue dicha estructura, si bien bajo un esquema sistemático menos riguroso: los derechos fundamentales aparecen consagrados en su primera parte -con la excepción de los derechos económicos, sociales y culturales, que se diseminan a lo largo del texto

constitucional-, ocupando espacios preeminentes desde sus primeros artículos (por ejemplo, el derecho a la educación contemplado en el art. 3 o el derecho a la salud del artículo 4), pero encontrándose otros en su parte orgánica como, por ejemplo, los derechos laborales, consagrados a partir del artículo 123.

A lo largo de sus ciento cuatro años de vida, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos -en adelante CPEUM- ha recibido más de setecientas enmiendas constitucionales. Este excesivo reformismo la convierte en uno de los textos constitucionales más longevos y, simultáneamente, más enmendados del mundo (Giles Navarro, 2018), lo que ha terminado impactando en la débil sistematicidad de los derechos que consagra. En este punto, conviene recordar que la técnica de la reforma constitucional se concibe como una vía excepcional y ultra protegida, dotada de requisitos mucho más complejos que los que rigen las reformas legislativas, -característica conocida como rigidez constitucional-, prevista como garantía extraordinaria del propio texto constitucional frente a los poderes constituidos.

Adicionalmente, la formulación constitucional de sus normas resulta excesivamente prolija, rozando más el esquema propio de las normas reglamentarias que el inherente a la dogmática constitucional -caracterizada por marcos normativos abstractos y sintéticos y, por ello mismo, dotados de vaguedad e imprecisión-, (Quiñones, 1998). El excesivo detalle y casuismo en su redacción, afecta a la propia supervivencia temporal de las normas, requiriendo de subsecuentes reformas -y dificultando, simultáneamente, la propia aplicabilidad del principio de supremacía constitucional- (García de Enterría, 1979).

Esta situación, paradójicamente, resultó agravada a raíz de la sustancial reforma constitucional acaecida el 10 de junio del año 2011 -la más relevante de todas cuantas ha recibido la CPEUM-, que vino a situar a los derechos fundamentales como los pilares de todo el edificio constitucional. En nuestro ámbito, las modificaciones y adiciones más importantes fueron introducidas en el artículo primero de la CPEUM: esta disposición parte de un principio de equiparación de los derechos humanos reconocidos en la República mexicana, proclamando expresamente la apertura de la Constitución a los derechos proclamados en los tratados internacionales de derechos humanos suscritos por México. La constitucionalización del sistema de derechos reconocidos en los tratados integrantes del denominado Derecho Internacional de los Derechos Humanos -de los que México sea parte- guarda una enorme relevancia para nuestra materia, y para el enfoque con que han de abordarla todos los aplicadores del derecho. Asimismo se introducen principios hermenéuticos de especial trascendencia para los derechos humanos (tales como la interpretación conforme y el principio *pro homine* o *favor libertatis*, sustancialmente), estableciendo la dignidad humana y la igualdad, como valores superiores del ordenamiento jurídico -y, de forma expresa, consagrado una amplia y abierta cláusula antidiscriminatoria al final del artículo primero que, si bien ya existía, fue también objeto de reforma.

Conviene precisar que los derechos fundamentales consagrados en el actual texto constitucional procede, a su vez, de la declaración de derechos contenida en la Constitución de 1857. Si bien dicha Constitución, en palabras de Carranza, contemplaba los derechos reconocidos en su parte dogmática como "la base y el objeto de todas las instituciones sociales", sin embargo, en su realidad práctica, éstos estaban desprovistos de garantías eficaces, como

consecuencia de múltiples problemas interconectados pero, esencialmente, a causa de las leyes orgánicas que desarrollaron el juicio de amparo y que, a base de imponer requisitos complejos, terminaron prácticamente imposibilitando la acción de la justicia. "De manera que sin temor a incurrir en exageración puede decirse que a pesar de la Constitución mencionada, la libertad individual quedó por completo a merced de los gobernantes" (Carranza, citado por Fix Fierro, 2018). En consecuencia, durante una larga etapa, los derechos y libertades del constitucionalismo mexicano quedaron indefensos ante las arbitrariedades del poder público, siendo objeto de constantes violaciones.

La reforma constitucional de junio del 2011-de la que actualmente cumple una década de vigencia-, vino a situar a los derechos humanos en el epicentro normativo del sistema jurídico mexicano, como los pilares esenciales del Estado Constitucional de Derecho. Esta circunstancia, de excepcional importancia, propició una explosión de la cultura de los derechos humanos -tan necesaria en este país- , determinando que -en la conocida expresión de Norberto Bobbio-, "el tiempo de los derechos" penetrara en México con fuerza inusitada (Bobbio, 1991). Los derechos subjetivos irradiaron todo el sistema, traspasando el lenguaje y el ámbito jurídico para penetrar profundamente en el escenario social y, más allá, fueron interiorizados por la mayoría de los miembros de la sociedad mexicana, en parte como consecuencia de su inevitable fuerza emancipadora y su imparable prestigio -por no mencionar, la necesidad y urgencia de su introducción como pilar del edificio constitucional, en presencia de una crisis de derechos humanos sin precedentes en México. Parafraseando a Bobbio, en la edad de los derechos, es tal el prestigio que éstos han alcanzado, que no hay bandera que se alce sin enarbolar simultáneamente la causa de los derechos humanos (Díez Picazo, 2013), aunque a veces se invoquen desvirtuando su esencia jurídica, e incluso, en ocasiones, hasta para justificar su propia vulneración. Resumiendo, la afortunada ubicación de los derechos humanos como pilar de todo el sistema jurídico y su imparable expansión social, en un contexto de ineficacia de sus garantías jurídicas, se tradujo en una banalización de su sustancia jurídica .

El fuerte dinamismo constitucional (Giles Navarro, 2018), ha provocado una dispersión y un fuerte efecto de parcheo en la Constitución, rebajando la sistematicidad de su contenido. Esto afecta especialmente a los derechos fundamentales, debiendo su contenido ser reconstituido acudiendo a la jurisprudencia emitida por la Suprema Corte de la Justicia de la Nación (en adelante, SCJN). Un ejemplo bien relevante lo encontramos en el derecho al libre desarrollo de la personalidad, que la SCJN ha ubicado en el artículo primero del texto constitucional -vinculado a la dignidad humana y la igualdad, auténticos valores superiores del ordenamiento jurídico mexicano-, pero que fue situado por el poder constituyente dentro del artículo 19 CPEUM, en virtud de la enmienda constitucional habida el 14 de julio de 2011 -esto es, apenas un mes después de la importantísima reforma constitucional a la que hemos venido haciendo referencia, toda una prueba fehaciente del patrón "hiper-reformista" existente en el ámbito constitucional mexicano.

Con posterioridad a la reforma de 2011, ha existido una fuerte labor de la Suprema Corte, interpretando la parte dogmática, actualizando la concepción de los derechos y, fundamentalmente, importando los elementos definitorios del régimen constitucional de tales derechos -muchos de ellos, de procedencia germánica-. Sin embargo, este sistema, construido por

vía jurisprudencial, aún no ha sido introducido en el texto constitucional. Un ejemplo podría consistir en el contenido esencial, que constituye uno de los elementos más relevantes del régimen de los derechos, en la medida que los protege frente al poder legislativo, precisamente su mayor amenaza potencial. No existe como tal referencia a esta garantía en la Constitución pero, sin embargo, la SCJN la ha incorporado como parte de la teoría dogmática de los derechos, en reiteradas sentencias, importando con ello la doctrina Interamericana que, a su vez, había venido incorporando elementos procedentes del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Mientras que, por un lado, los derechos fundamentales ocuparon el lugar prioritario que siempre les correspondió, paralelamente, ello no se vio reflejado en la existencia de una sistemática constitucional clara y precisa sobre lo qué son, lo que no son, cómo se protegen frente a los poderes constituidos y cómo han de ser desarrollados en este país, estableciendo topes claros ante sus posibilidades restrictivas. Las aulas de las Facultades de Derecho reflejan, en su mayoría, este panorama descrito de escasa sistematicidad y rigor jurídico.

Dada la cercanía temporal de la reforma de 2011, y el hecho adicional de que los derechos subjetivos apenas se estudiaban previamente de forma autónoma en las Escuelas de Derecho -pues se insertaban como una sección más bien marginal dentro del derecho constitucional, o bien del derecho internacional público-, se acumulan serias deficiencias formativas en esta área. La aludida banalización de los derechos ha terminado traspasando a las aulas donde se forman los juristas, observándose habitualmente un escaso rigor en la formulación y comprensión del contenido de los derechos humanos. Este contexto es especialmente detectable en el Estado de Chiapas, desde donde se escriben estas líneas. Al trivializar los derechos, éstos se convierten en insustanciales -desde el punto de vista estrictamente jurídico y académico-, caricaturizando su contenido, que es complejo, profundo, dinámico y progresivo.

A causas mencionadas, hay que añadir la precariedad del Estado Constitucional de Derecho mexicano de nuestros días, entendiendo por tal el sometimiento de todos -empezando por los poderes públicos- al ordenamiento jurídico, desde su cúspide normativa, enclavada en el texto constitucional, hasta las subsiguientes normas de desarrollo que se despliegan en número creciente descendiendo por la pirámide normativa (García Pelayo, 1981): en nuestros días existe aún en México una grave, pero extendida percepción de que la Constitución es un marco más bien programático -alejado de la fuerza normativa que, en puridad, debe tener-. Junto a ello, persiste una secular y enraizada cultura de la hiper-valorización de la ley, que tiende a arrinconar en la práctica la constitucionalidad de las normas y actos jurídicos como fundamento de su legitimidad. Como ejemplo de ello, cabe mencionar el derecho fundamental a la libertad de tránsito, proclamado de forma extremadamente generosa en el artículo 11 de la CPEUM -constituyendo un raro ejemplo en el marco del derecho comparado-, pero que, en la práctica cotidiana de las políticas migratorias, resulta conculcado sistemáticamente a través de una política generalizada consistente en la aprehensión de personas migrantes en situación irregular, su subsecuente "personamiento" (léase detención administrativa) en estaciones migratorias y su posterior devolución al país de origen.

Las aludidas fallas en el Estado de Derecho constituyen motivos estructurales, que permean todo el sistema: la corrupción institucional y las arbitrariedades de los poderes públicos conviven con preocupantes tasas de desigualdad estructural, violencia e impunidad, situando a la

ciudadanía en una situación de extrema vulnerabilidad frente a los Poderes públicos -especialmente perceptible en los estratos sociales más precarios-, desembocando en una persistente desconfianza de la ciudadanía en los aplicadores y funcionarios públicos: el Índice de Impunidad Estatal se sitúa en una media nacional del 92.4% y el índice de Confianza en el nuevo sistema de justicia penal arroja una cifra negativa del -8.6% (México Evalúa, 2019).

Esta conjunción converge en la necesidad de un fuerte activismo para la defensa de los derechos humanos, a fin tanto de poner coto como de reparar sus sistemáticas violaciones. Dicho activismo -de fuerte e imprescindible presencia en México-, suele desenvolverse en el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil y, por tanto, en un contexto alejado del mundo académico y, más aún, de la dogmática jurídica de los derechos fundamentales. Todo ello ha terminado promoviendo una percepción social distorsionada de los derechos humanos, como facultades de actuación casi absolutas y, a veces, voluntariosas, circunstancia que en ocasiones enmascara violaciones a los derechos que habían sido usados como bandera terminológica e ideológica de partida. Como ejemplo relevante, los constantes bloqueos de vías públicas en Chiapas, en manos de particulares, que conculcan la libertad circulatoria de toda la población, interfiriendo en el ejercicio de otros múltiples derechos esenciales para el bienestar de la comunidad, tales, como el derecho al trabajo, a la educación, a la salud y, en general, el libre desarrollo de la personalidad.

Existe pues una extendida percepción maniquea de los derechos humanos, con múltiples causas sinérgicas, muchas de las cuales ya han sido apuntadas: escasa sistemática constitucional, agravada por el abuso de enmiendas constitucionales; la confusión conceptual y el escaso rigor científico predominante en esta rama del derecho; la precariedad del Estado de Derecho mexicano; un necesario activismo a fin de poder hacer frente a la grave crisis de derechos humanos que se vive en el país. Esta sinergia ha provocado que los derechos humanos sean usados de forma activista -circunstancia altamente elogiable-, pero que, cuando se traslada al ámbito académico, se traduce en una pérdida del necesario rigor jurídico con que deben tratarse (Benavides, 2019). Esta circunstancia también se detecta dentro de las aulas donde se forman los juristas, provocando confusiones entre los deseos y la realidad jurídica, y generando habitualmente malentendidos en la forma adecuada en que deben ser interpretadas las normas que proclaman los derechos (Ídem). Como ilustración de ello, cabe mencionar lo que sucede con el uso activista de la libertad de tránsito: desde múltiples ámbitos, se recurre al DIDH para señalar la pretendida existencia de un derecho a migrar, que, en rigor, del derecho internacional sólo cabe deducir en su faceta de derecho a emigrar, pero no aún en su faceta de inmigrar o poder entrar en un país de cuya nacionalidad se carece (Mariño, 1999).

Si esta situación se desplaza a las aulas de las Escuelas de Derecho, se observa también en los alumnos una percepción superficial de la materia que estudia la teoría y la práctica de los derechos humanos. Dicha percepción se encuentra repleta de estereotipos sin sustancia, de forma tal que -en el imaginario colectivo de los alumnos- suele ser considerada como una asignatura donde cualquiera puede construir la teoría a su antojo, a base de repetir tópicos desgastados, sin analizar críticamente las múltiples aristas que convergen en cada derecho y los principios interpretativos que deben ser conjugados para su aplicación y correcta comprensión, -ni, mucho menos, las complejas dinámicas que se producen en las interacciones entre los diversos derechos, que frecuentemente entran en colisión en su ejercicio cotidiano. Esta perspectiva estudiantil,

tiende pues a considerar la asignatura de los derechos humanos como una auténtica "maría" -en el sentido español de materia fácil de aprobar sin apenas estudiar, limitándose a repetir los lugares comunes que inundan esta área-, circunstancia que he observado recurrentemente en las distintas aulas en las que me ha tocado impartir docencia a los estudiantes de diversos grados de Derecho.

En este proceso de banalización jurídica, la dogmática de los derechos fundamentales suele simplificarse al extremo, condensándose en los avances proporcionados por el artículo primero de la Constitución, tras la reforma habida hace una década: todos y todas tienen derechos, éstos son universales, indivisibles, interdependientes, y han de ser objeto de una interpretación conforme y favorable. Con esta teoría reduccionista, se tiende habitualmente a condensar una dogmática que es enormemente rica y, por ende, compleja.

En síntesis, los lastres más recurrentes en este ámbito, son los siguientes:

- Con carácter general, la materia dedicada al estudio de los derechos humanos y fundamentales se encuentra precarizada en los currículums académicos de las diversas Escuelas de Derecho (Benavides Casal, 2019), en todos sus niveles.
- Los planes académicos de los múltiples estudios de Derecho que se ofertan a lo largo del país, han experimentado últimamente una remodelación de su malla curricular, llegando a incluir esta materia de forma autónoma. Esta inclusión guarda plena coherencia con la importancia basilar que esta área del derecho posee. Sin embargo, cabe señalar que, allá donde esta asignatura está insertándose en los nuevos planes de estudio, suele hacerlo, con carácter general, replicando los vicios que el estudio de los derechos fundamentales ha venido arrastrando a lo largo de las últimas décadas.
- Esta circunstancia se ve acentuada en aquellos espacios donde se han ido abriendo licenciaturas específicamente dirigidas al estudio y defensa de los derechos humanos. Aquí, con mayor incisión si cabe, se produce una interconexión entre el activismo y la teoría dogmática de los derechos, dado que entre los perfiles de los estudiantes, como es lógico, predominan personas que ya se han desempeñado como defensoras de derechos humanos o que desean dedicarse profesionalmente a ello. Como ya explicamos en su momento, el uso activista de los derechos humanos -de extrema necesidad ante la magnitud de la actual crisis de los derechos en México-, produce distorsiones en el contenido conceptual de los derechos, resultando inadecuado en el ámbito académico, pues repercute negativamente en su necesario rigor jurídico.
- La sinergia entre el sistema de derechos y su defensa activista, ha producido un preocupante y escaso deslinde entre la realidad jurídica y los deseos reformistas. Recurriendo a un uso performativo del lenguaje -que, como veremos, es inherente a esta rama del derecho-, se enuncian postulados de derechos con una función "realizativa" -en la expresión de John L. Austin- esto es, dirigidos a la construcción de la realidad que expresa su enunciado, de modo tal, que lo que se nombra como una realidad jurídica no es, sino un mero deseo ferviente de quien los formula. Ya señalamos como ejemplo paradigmático el derecho a migrar, donde existe una extendida confusión en torno a su contenido jurídico concreto.

Con todo, la situación previamente descrita no es exclusiva de México, siendo bastante frecuente en América Latina. Incluso allá donde la dogmática de los derechos ha logrado

recuperar su rigor científico, se observa en las aulas su empleo con un sesgo marcadamente activista (Benavides Casals, 2019).

En este marco, realizar una pedagogía sólida y rigurosa de la asignatura de los derechos humanos dentro de las Facultades de Derecho, con criterios que incorporen los estándares del Sistema Interamericano -y, más allá, del DIDH-, tal y como, por otro lado, se desprende de las exigencias contenidas en el artículo primero constitucional, resulta ineludible para fortalecer la formación de nuestros juristas y del propio Estado de Derecho Mexicano.

3. DELIMITACIÓN ENTRE CONCEPTOS AFINES Y DIFERENCIACIÓN DE REGÍMENES JURÍDICOS APLICABLES:

Uno de los primeros obstáculos con que cualquier persona se encuentra al abordar los derechos humanos, reside en la necesidad de navegar entre una terminología variada, confusa y escasamente delimitada, que tiende a concebir como sinónimos conceptos afines, pero no necesariamente idénticos. Esta dificultad suele empañar y traspasarse a la delimitación de los regímenes jurídicos aplicables -según el ordenamiento al que afecten-, cuestión que aclararemos a lo largo del presente epígrafe.

En primer lugar, hay que recordar que los derechos concebidos en sentido moderno derivan del iusnaturalismo racionalista del siglo XVII. Sus postulados básicos -la libertad e igualdad humanas-, supusieron una revolución en su sentido más profundo, dinamitando las bases del Antiguo Régimen, a fin de "rectificar la historia entera de la humanidad, fundar un orden político y social completamente nuevo" (García de Enterría, 1999). Una de las grandes aportaciones de esta corriente filosófico-política reside, precisamente, en la construcción del concepto de derecho subjetivo, pilar sobre el que se terminaría construyendo la actual concepción de los derechos humanos (Díez Picazo, 2013).

Los derechos subjetivos se conciben como facultades de acción y de omisión a disposición de las personas particulares, ejercitables frente a los Poderes Públicos y, por ende, se erigen como límites frente a tales poderes. Esta idea resulta absolutamente revolucionaria frente al Antiguo Régimen, basado en la existencia de súbditos de un Estado, dotados de privilegios diferenciados según su diversa adscripción estamental. Los derechos subjetivos llevaban implícitos los valores de libertad e igualdad, dotando de autonomía jurídica y, por ende, de emancipación política a los ciudadanos de un Estado. En sus raíces contractualistas, los ciudadanos están dispuestos a ceder parte de su libertad al Poder público -al gran Leviatán, en el sentido Hobbesiano-, sólo si previamente se asume que los poderes del Estado derivan del consentimiento de los ciudadanos, auténticos depositarios de la soberanía nacional. Toda la construcción estatal reposa por ello en el reconocimiento y garantía de los derechos, considerados como preexistentes e inherentes a todo ser humano, y no como concesiones graciosas de los poderes públicos.

Sobre la base del concepto de derechos subjetivos, prosperarían los derechos fundamentales, primero establecidos en Declaraciones de Derechos -con fuerza meramente enunciativa, y no constitutiva- (Díez Picazo, 2004). Posteriormente, pasarían a estar garantizados

en la primera parte de los respectivos textos constitucionales, como un poderoso símbolo de su posición fundante respecto de todos los poderes estatales constituidos.

Con esta premisa, estamos en condiciones de identificar dos tendencias terminológicas diversas, que han prosperado en ámbitos geográficos así mismo distintos, para identificar a los derechos subjetivos de los que venimos hablando: de un lado, en Europa, y de otro, en América Latina.

En el ámbito Europeo, existe la tendencia terminológica (Pérez Luño, 1995) de identificar a los derechos fundamentales, como los derechos subjetivos positivados en los ordenamientos internos, al máximo nivel normativo -esto es, a nivel constitucional y, por ende, dotados de garantías jurídicas más elevadas-. Por su parte, los derechos humanos se conciben como las facultades de actuación u omisión establecidas en el derecho internacional público, habitualmente en los tratados internacionales -de ahí que, el DIDH sea, mayoritaria pero no exclusivamente, un derecho de carácter convencional (Díez Picazo, 2013)-. En ambos casos -tanto derechos fundamentales como derechos humanos- estamos en presencia de derechos subjetivos, si bien consagrados en ámbitos normativos diferentes.

Por su parte, en América Latina ha prosperado una tendencia terminológica distinta, cuyos orígenes remotos se encuentran en la propia génesis conceptual de los derechos, vinculados al iusnaturalismo. Aquí, los derechos humanos tienden a identificarse con las facultades que corresponden a todo ser humano, por el mero hecho de existir, aun cuando sus garantías eficaces se encuentren muy alejadas de la realidad práctica. Por ello, el uso terminológico de la expresión derechos humanos entronca, en este ámbito geográfico, con la propia definición de los derechos naturales, que terminarían evolucionando de modo tal que "la teoría de los derechos humanos surge como una prolongación de la de los derechos naturales" (Pérez Luño, 1995).

En Latinoamérica, el uso del término de derechos humanos se encuentra, por lo tanto, impregnado de connotaciones iusnaturalistas -incluso para los detractores de tal corriente-. Por su parte, la expresión derechos fundamentales suele reservarse con una connotación más positivista, concibiéndolos como facultades garantizadas por los diversos ordenamientos implicados en esta materia -lo que incumbe tanto al derecho interno como al derecho internacional, a diferencia de lo que sucede en el ámbito Europeo.

Con todo, vale la pena enfatizar que en México, tras la aludida reforma constitucional de 2011, el poder constituyente mexicano optó por la simbiosis entre ambos términos, de modo tal que -en lo que concierne al ordenamiento jurídico mexicano-, ambas expresiones constituyen términos sinónimos. Por ello, en este capítulo se hará uso de todos los términos descritos como sinónimos.

Por encima de las tendencias terminológicas, tanto los derechos humanos como los fundamentales constituyen realidades comunes, que apelan a los "cánones básicos de justifica establecidos en una sociedad y en un momento dados (....) encarnando valores o bienes jurídicos globalmente similares" (Díez Picazo, 2013). En mi opinión personal, la tendencia existente en Europa otorga mayor rigor jurídico, en la medida en que identifica dos niveles normativos distintos, el interno (léase derechos fundamentales) y el internacional (donde sitúa a los derechos humanos). Ambos niveles están dotados de regímenes jurídicos distintos. Actualmente la comunidad internacional sigue estando estructurada sobre esquemas nacionales, lo que supone

que la protección de los derechos reconocidos en el ámbito internacional depende, en último término, de los mecanismos de protección establecidos en el Estado interno (Mariño, 1995).

Con independencia del concreto contexto geográfico, una característica esencial de los derechos subjetivos -humanos y/o fundamentales- reside en que se encuentran formulados en términos descriptivos, pero con una función prescriptiva, esto es, jurídicamente vinculante (Pérez Luño, 1995). Esta característica ha derivado en una confusión entre ambos niveles y, por ende, en una equivocación entre la realidad y el deseo, cuestión que, en su momento, ya fue enfatizada por Jeremías Bentham, al analizar críticamente el lenguaje empleado en las primeras Declaraciones de Derechos. Por lo tanto, existen también razones de carácter jurídico para tal confusión.

Este nuevo lenguaje de los derechos, profundamente evocador, es otra de las características distintivas que los revolucionarios imprimieron en las diversas declaraciones -y posteriormente Constituciones-, en las que fueron reconociendo los derechos subjetivos: "la significación de la palabra como instrumento político directo" (García de Enterría, 1999). Esta circunstancia, que pudiera parecer puramente teórica, está llena de implicaciones prácticas para poder entender algunos de los problemas que arrastra esta disciplina en el ámbito jurídico.

Siguiendo a García de Enterría, aunque la lengua en la que se reconocen los derechos subjetivos es de carácter preceptivo, sin embargo "no se conforma con reflejar especularmente la situación tal y como existe, sino que aspira a conformarla. (...) Esto supone pasar, normalmente, al tono *performativo*, según el tecnicismo propuesto por J. L. Austin (...) que, por diferencia del constatativo, no intenta describir ni una cosa existente, ni una idea, o un deseo (...), sino que es en sí mismo la realización de un acto (...), desde el momento en que la frase se pronuncia produce el efecto de su propio contenido" (García de Enterría, 1999). Por su propia formulación normativa, las normas sobre derechos humanos pretenden provocar cambios sobre la realidad social que regulan. Esta singularidad de la "lengua de los derechos" es perfectamente coherente y, a su vez, propicia el empleo de los mismos en sentido activista -con los déficits que ello genera al ser trasladados al ámbito académico y científico.

4. COMPLEJIDADES INHERENTES AL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA JURÍDICA DE LOS DERECHOS HUMANOS:

Contrariamente a la extendida percepción estereotipada con que los estudiantes se acercan a esta materia, la dogmática de los derechos humanos y/o fundamentales constituye una materia dotada de un alto grado de complejidad. Existen múltiples razones de carácter jurídico que concurren, abonando en dicha complejidad.

La primera causa reside en la propia estructura de las normas que reconocen derechos, caracterizadas por su alto grado de vaguedad y por una formulación normativa especialmente abierta (Díez Picazo, 2013), en donde predominan los principios, entendidos como mandatos de optimización de un bien jurídico (Alexy, 1993). Precisamente por ello, los derechos subjetivos deben ser aplicados recurriendo a la técnica de la ponderación, circunstancia que condiciona su interpretación (Díez Picazo, 2013): los principios hermenéuticos tradicionales de la ciencia

jurídica -tales como la interpretación literal, histórica y teleológica- resultan necesarios, pero insuficientes. La utilización de principios interpretativos propios resulta por ello inevitable -entre los que se encuentran la interpretación conforme y el principio *pro homine,* consagrados en el art. 1º CPEUM.

La indeterminación y apertura de las normas que consagran derechos fundamentales, desemboca en la segunda característica que incrementa las complicaciones propias de esta materia: como consecuencia de su vaguedad, las normas de derechos fundamentales necesitan ser completadas -en lo que respecta a su contenido jurídico concreto- por el poder judicial. Esta es una rama del derecho donde más intensamente el poder judicial terminará dotando de contenido jurídico concreto a cada uno de los derechos integrantes del sistema. Ello exige que docentes y estudiantes deban bucear entre la cuantiosa jurisprudencia -tanto nacional como internacional- emitida en esta materia, en ocasiones, de difícil lectura. Si tenemos en cuenta que la SCJN resuelve más de 12.000 casos anuales, nos haremos una idea de la tarea titánica -e inmanejable- que supone el estudio de su jurisprudencia.

Los derechos humanos constituyen una rama del Derecho de creación eminentemente jurisprudencial. "Es precisamente la jurisprudencia la que completa el enunciado a menudo lapidario de las declaraciones de derechos, dotándolas de concreción y certidumbre" (Díez Picazo, 2013). Esta circunstancia, que constituye una característica distintiva de los derechos, desafía la lógica de la división tradicional de poderes.

En tercer lugar, la vaguedad de las normas declarativas de derechos incide también en el alto grado de abstracción que domina esta área del derecho. Ello suele ser fuente de complejidades para los alumnos, especialmente en las primeras aproximaciones a esta materia. Con todo, dominar la abstracción se erige como premisa para poder abordar con rigor jurídico los casos prácticos.

En cuarto lugar, las exigencias introducidas mediante la reforma constitucional de junio de 2011, vinieron a complejizar aún más el panorama normativo -y, por ende, también, la dimensión pedagógica de esta materia-. Examinaremos brevemente sus implicaciones en el ámbito de la educación jurídica de los derechos humanos:

a) Como consecuencia de la penetración del DIDH en el régimen constitucional de los derechos -art. 1 CPEUM-, su estudio queda ubicado simultáneamente dentro del Derecho internacional público y dentro del derecho constitucional.
b) La posición basilar que los derechos subjetivos ostentan en el sistema jurídico mexicano supone que los derechos humanos conformen una materia transversal y multidisciplinaria por excelencia, cuyos efectos se extienden a todas las ramas del derecho y, mucho más allá, a las restantes áreas del saber y de la conducta humana. Ello es consecuencia de la denominada fuerza expansiva o de irradiación que poseen los derechos fundamentales, conforme a la cual "éstos tienden a impregnar la aplicación de toda la legislación y, en definitiva, el funcionamiento del entero ordenamiento jurídico" (Díez Picazo, 2013).

   Esta fuerza, de fuerte ímpetu y profunda capacidad de penetración, resulta patente en nuestros días en México. Tal fuerza deriva a su vez de la denominada dimensión objetiva que poseen los derechos, pues los mismos "encarnan los valores básicos" (Díez

Picazo, 2013) de una comunidad social determinada, en un tiempo concreto, reflejando, a su vez, la conciencia ética colectiva predominante en dicho contexto.

La vis expansiva que poseen los derechos humanos, en conjunción con el prestigio terminológico y valorativo que han ido adquiriendo desde el último tercio del siglo XX (García de Enterría, 1999), explicarían en gran parte el proceso de su profunda expansión tanto en la vida pública como en las vidas privadas de los integrantes de una comunidad, llegando mucho más allá del mundo del derecho y de las políticas públicas que lo materializan -circunstancia que, finalmente, termina también enlazando con su banalización.

5. PROPUESTAS DE MEJORA

Tomando en consideración las características jurídicas distintivas de los derechos humanos, ya sintetizadas, así como los obstáculos más recurrentes que lastran su consolidación científica, a continuación sugeriré algunas propuestas de mejora que, en manos de los profesores e investigadores especializados en esta área, pueden llegar a poseer efectos acumulativos de largo alcance:

a Necesidad de "de-construir" la percepción estudiantil prejuiciada de esta materia.

En mi experiencia, esto exige emprender el estudio inicial de esta asignatura con ejercicios prácticos donde el alumno pueda experimentar de forma fácilmente aprehensible, que sus prejuicios no corresponden con lo que la norma realmente establece. Para ello, se sugiere que el docente incluya, al menos, dos propuestas iniciales de casos prácticos para los estudiantes:

1. En primer lugar, elegir varias normas jurídicas, típicamente abstractas y vagas, que consagren varios derechos fundamentales, utilizándolas como trampolín para que el alumno pueda acceder a su adecuada interpretación.
2. A tal fin, resulta esencial que el alumno identifique los elementos constitutivos de los derechos consagrados en tales normas, dibujando su anatomía básica: quién es tu titular activo y pasivo, qué facultades concretas permite desplegar u omitir (contenido del derecho), cómo y en qué condiciones el poder público puede legítimamente afectar a dicho contenido (restricciones), qué bien jurídico se encuentra subyacente a su protección (interés jurídico) y cómo se ha de garantizar su ejercicio a los particulares (garantías). En mi opinión, esta es una forma didáctica para que el alumno "se de cuenta" de las ideas preconcebidas que arrastra en este ámbito y de su alejamiento respecto de la realidad normativa -extrapolando la terminología de la terapia Gestalt fundada por Fritz Perls-.

Ello exige que los alumnos contemplen los derechos como células jurídicas dinámicas y, como tal, vivas -no desde una perspectiva biológica, pero sí jurídica, dado que ostentan vigencia y por lo tanto, vinculatoriedad jurídica, en una comunidad determinada-.

Estas dinámicas permiten aterrizar elementos teóricos -a menudo muy abstractos-, en casos prácticos que posibilitan la "deconstrucción" inicial de un derecho humano concreto y su análisis

jurídico adecuado, incluyendo la interpretación jurídica "auténtica" de las normas que los consagran. De lo contrario, es probable que el alumno siga haciendo decir a la norma jurídica lo que ésta nunca ha dicho ni ha pretendido decir, circunstancia que supone, a efectos prácticos, que el alumno suplante y se convierta en miembro del poder legislativo -incluso, en ocasiones, en legislador constituyente-, sin que nadie lo haya elegido para ostentar dicho cargo representativo. Por cínico que este comentario parezca, esto es precisamente lo que sucede cuando se interpretan inadecuadamente las normas jurídicas, sin conocer su entramado jurídico real. Conviene recordar que, detrás de cada norma jurídica, existe el respaldo de un cuerpo social de elección popular que le otorga legitimidad democrática y, por ello mismo, valor jurídico obligatorio en dicha comunidad.

b Dotar de mayor rigor científico a esta disciplina, para lo cual, resulta necesario formar a docentes especializados en esta área, con criterios de excelencia científica. Ello exige el dominio de, al menos, dos áreas del derecho -el constitucional y el DIDH-, incluyendo la doctrina jurídica que la SCJN ha ido incorporando por vía jurisprudencial como parte integrante del régimen jurídico de los derechos fundamentales. Una visión rigurosa de esta materia, exige también atender a la doctrina emitida por el Sistema interamericano de derechos humanos.

c Transitar del Estado de Derecho legal (basado en la prevalencia de la ley) al imperio de la Constitución y del DIDH , reduciendo "la distancia entre la normatividad y la efectividad" (Ferrajoli, 2001).

Esta propuesta, íntimamente ligada a lo que en su momento denominamos problemas estructurales del Estado de Derecho en México, supone un desafío mayúsculo, en la medida que involucra el funcionamiento de todos los poderes públicos y a la propia ciudadanía. Por ello mismo, desde la academia basta con ser conscientes de la enorme responsabilidad social que tenemos, a fin de asentar con rigor jurídico las bases conceptuales de esta disciplina, dejando de perpetuar tópicos sin sustancia, tanto en las aulas como en la doctrina que emitimos.

d Tomarnos la educación jurídica en derechos humanos en serio, parafraseando a Dworkin, conscientes que esta rama del derecho exige, como mínimo, el mismo rigor y profundidad que cualquier otra área jurídica. Esta propuesta implica realizar una didáctica rigurosa de lo que son los derechos humanos, lo que no son, sus límites, las obligaciones concretas emanadas para los poderes públicos, pero también para los particulares -en coherencia con la denominada "eficacia vertical de los derechos"-, y las exigencias que deben cumplir los poderes para poder proceder a su restricción.

Asimismo, que los docentes nos tomemos los derechos humanos en serio, con su complejidad intrínseca, involucra nuestra responsabilidad para desmontar las imágenes maniqueas de los derechos, incluyendo su didáctica ante los funcionarios públicos involucrados en su garantía. Ello exige divulgar la necesidad de que, antes de proyectar un nuevo proyecto de ley, se estudie con rigor el presupuesto necesario para su implementación práctica, adjudicándose el mismo al entrar en vigor la nueva ley, a fin de asegurar su eficacia práctica. De lo contrario, seguiremos en un Estado en el que las normas que proclaman derechos se encuentran muy alejadas de su aplicabilidad real. Es bien sabido que "el problema de fondo relativo a los derechos

humanos no es hoy tanto el de justificarlos, como el de protegerlos. Es un problema no filosófico, sino político" (Bobbio, 1991). Desde la docencia y la investigación jurídica, con un pedagogía sólida en esta materia, también podemos humildemente, pero con rigor, contribuir a la mejora de su efectividad práctica, derrumbando la "mitología jurídica" (Benavides, 2019) obsoleta y simplista, que lleva demasiado tiempo instalada en esta área.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Benavides Casals, M. A. (2019). El control de convencionalidad y el resguardo de la seguridad jurídica. *Revista del Abogado 76, Colegio de Abogados de Chile*, 14-16

Bobbio, Norberto (1991). El tiempo de los Derechos, Madrid, editorial Sistema.

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (2021). *Observatorio CEEAD*. **(https://ceead.org.mx/como-transformamos/investigacion)**.

Díez Picazo, L. M. (2013). *Sistema de Derechos Fundamentales*. Thomson-Civitas

Dworkin, R. (2002). *Los derechos en serio*. Ariel

Fernández Mariño, F. (1995). *Derecho de Extranjería, asilo y refugio*. Ministerio de Asuntos Sociales

Ferrajoli, Luigi (2001). *Derechos y Garantías, La ley del más débil*. Trotta

García de Enterría, E. (1979). *La Constitución como norma jurídica*. Instituto Nacional de Estudios Jurídicos.
(https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-C-1979-20029100342).

García de Enterría, E. (1999) *La lengua de los derechos: la formación del derecho público europeo tras la Revolución Francesa*. Alianza editorial

García Pelayo, M. (1981). *Las transformaciones del Estado Contemporáneo*. Alianza Universidad

Giles Navarro, C, A. (2018). Las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República 33,* 1-11.
(http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4193/Nota33_ReformasConstitucionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

México Evalúa, 2019, Hallazgos: seguimiento y evaluación del sistema de justicia penal, 7ª edic.
(https://www.mexicoevalua.org/hallazgos-2019-seguimiento-y-evaluacion-del-sistema-de-justicia-penal/).

Pérez Luño, A. E. (1995). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Tecnos

Quiñones Gómez, E. C. (1998). La norma constitucional. Una introducción al estudio de sus características. *Revista de Derecho, Universidad del Norte, 10*, 92-99.
(https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/2739).

Robert, A. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales

LIBERTAD RELIGIOSA Y SU EVOLUCIÓN AL ESTADO LAICO

Luis Alonso Hagelsieb Dórame[1]

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo Garland (1999) *La convicción religiosa y la sensibilidad humanitaria desempeñaban un papel crucial en su motivación y en su comprensión del proceso reformador (p. 239)*. Así mismo la libertad religiosa es de suma importancia para las sociedades, desde sus diferentes facetas y su entorno positivo y negativo, en su actuar tanto en particular como en sociedad, por ello, como menciona Vicenzo (2015) *La acción social es resultado de la interacción entre varios individuos se desarrolla sobre un escenario ideal* (p. 22).

El hombre en sociedad, regido por su propia normatividad efectúa normas en pro de las exigencias propias del tiempo, lugar y modo, por ello, se abordará desde un marco internacional y nacional. La libertad religiosa, y su evolución que pasa de ser un estado confesional a un estado aconfesional, y que efecto tiene hasta el día de hoy en la sociedad.

Basándonos en el pluralismo religioso actual y como es necesario para el ciudadano en sociedad que busca las exigencias de la norma y el Estado debe de proteger.

[1] Doctorante en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas y Especialista en Derecho Matrimonial y Procesal Canónico por la Universidad de Navarra de España, Maestro en Derecho Procesal Penal, Acusatorio y Oral por la Universidad de Sonora y Licenciado en Derecho por la Universidad de Sonora. luis.hagelsieb21@unach.mx

2. LIBERTAD RELIGIOSA NORMATIVIDAD INTERNACIONAL

El derecho a la libertad religiosa consagrada a nivel internacional se ve en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en su artículo 18; en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 en su artículo 18; en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus artículos 2 y 13; en la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 en su artículo 12; en la convención sobre los derechos del niño de 1989 en su artículo 14; en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de 1948 en su artículo 3; en la declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones de 1981; en la declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social de 1969 en su artículo 1.

En cuanto a la Declaración Universal de Derechos Humanos (2015), en su artículo 18, señala la libertad de religión como:

> *Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia*.

Con respecto a eso, la Corte Interamericana de los Derechos Humanos (2012), menciona que: La libertad religiosa *permite que las personas conserven, cambien, profesen y divulguen su religión o sus creencias.* Es por así decirlo una inmunidad de coacción, ya que a nadie se le obliga a creer y a nadie se le obliga a no creer, o bien profesar alguna religión, abarca en su concepto tanto al creyente como al no creyente. De la misma manera nadie puede ser privado de dicho derecho, protegido por las normas nacionales e internacionales desde su manera positiva como negativa.

Con relación a la libertad religiosa cuenta con diferentes facetas. A lo que la Suprema Corte de la Justicia de la Nación señala como: faceta interna y faceta externa; la interna señala que la libertad religiosa se relaciona íntimamente con la libertad ideológica, atiende a la capacidad de los individuos para desarrollar y actuar de conformidad con una particular visión del mundo en relación del hombre con lo divino, además protege en contraposición a ideas y actitudes ateas o agnósticas, es una libertad religiosa de cierto modo limitada porque el estado no tiene jurisdicción en cuanto al pensamiento del individuo; la libertad religiosa en tanto a su dimensión externa, es su multiplicidad en relación con múltiples derechos individuales como son libertad de enseñanza, libertad de expresión y libertad de reunión, esta última se refiere a la libertad para practicar ritos o ceremonias o reuniones de determinada creencia religiosa, es decir libertad de culto.

Esto es la libertad religiosa un derecho meramente universal por la naturaleza del ser humano que tiene la visión de relacionarse con lo divino. Un derecho de igual manera intrínseco puesto que todo el ser humano es libre de influencias, ya sea de manera individual, social o potestad alguna, salvo los casos de las limitaciones prescritas por la ley o bien cuando esta libertad afecte a un tercero, a lo que señala el Pacto San José. En su artículo 12 señala que:

> *La libertad de manifestar la propia religión y las propias creencias está sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley y que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos o los derechos o libertades de los demás.*

En lo que corresponde a las limitaciones prescritas por la ley en cuanto a las libertades del hombre, en este caso las limitaciones en el ejercicio de la libertad religiosa, versan las palabras del ilustre Champo (2012):

> *Existe un principio moral/natural de libertad de todo hombre, el cual no es irrevocable o imprescriptible, sino que estará limitado por el ejercicio de la libertad de otro, este enfrentamiento de libertades deberá ser sancionado por el derecho (p. 25).*

Así mismo es preciso definir libertad religiosa se tomará el concepto de José Luis Soberanes:

> *La libertad religiosa es que el Estado garantice a todos sus ciudadanos la posibilidad de escoger y adherirse a los principios religiosos que deseen, a llevar a cabo todos los actos externos que dichos principios exigen, asociarse con otros para realizar tales conductas y a obtener las facilidades para todo ello.*

3. LIBERTAD RELIGIOSA NORMATIVIDAD NACIONAL

En cuanto a la libertad Religiosa en el ordenamiento positivo-jurídico mexicano se encuentra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Derecho a la libertad religiosa se encuentra en los artículos 1, 3, 24 y 130; donde reconoce y protege el respeto a la libertad religiosa.

Con respecto a los artículos constitucionales que influyen en la libertad religiosa son: artículo 1 donde se reconocen los derechos humanos a los mexicanos, donde queda prohibido cualquier tipo de discriminación, incluyendo la religiosa. “Queda prohibida toda discriminación motivada por (...) la religión (...) o cualquier otra que

atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas"; el artículo 3, la educación será laica. Es decir, ajena a cualquier doctrina religiosa; el artículo 24 señala que: "Toda persona tiene derecho a la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión, y a tener o adoptar, en su caso, la de su agrado*"* también la libertad de practicar las ceremonias, devociones o actos de culto, manifestar ideas religiosas y de asociarse pacíficamente con fines religiosos.

En lo particular la figura de ministros de culto tiene una esfera dentro del Estado Laico bajo el principio de laicidad, procurando la igualdad entre las asociaciones religiosas, por lo que "*Los mexicanos podrán ejercer el ministerio de cualquier culto."* Generando así la pluralidad religiosa ante el derecho a la libertad de convicciones religiosas personales de pertenecer libremente a la asociación religiosa, en su pleno uso de libertad y sin discriminación alguna.

Por lo anterior, es necesario subrayar que la legalidad mexicana no define como tal la figura de "ministro de culto" ni tampoco las condiciones propias para llegar hacerlo y/o desempeñar dicho cargo u obtención del status jurídico. Generando así una plena autonomía por parte del Estado hacia las asociaciones religiosas de determinar bajo sus principios, tradiciones y normas la figura de ministro de culto y de igual manera el proceso que debe de seguir el ciudadano para obtener dicho status jurídico, pues los ministros de culto son ciudadanos que ejercen su libre desarrollo de la personalidad al ejercer una actividad lícita dentro de las asociaciones religiosas y culto público.

Lo que sí define las normas mexicanas son las restricciones ante los derechos de los sujetos denominados ministros de cultos, como por ejemplo el Derecho a votar -voto activo, pero no a ser votados -voto pasivo- y el impedimento a desempeñar cargos públicos con sus excepciones; la limitante a participar en política partidista ni a realizar cualquier tipo de proselitismo político; las limitantes para heredar vía testamentaria. ¿violan los derechos del ciudadano en cuanto la figura de ministro de culto?

Por otra parte los ministros religiosos son eximidos a participar en el proceso penal como testigos en cuanto se le fuese confiado durante las labores de su ministerio como es señalado "Es inadmisible el testimonio de personas que respecto del objeto de su declaración, tengan el deber de guardar secreto con motivo del conocimiento que tengan de los hechos en razón del oficio o profesión, tales como ministros religiosos, abogados, visitadores de derechos humanos, médicos, psicólogos, farmacéuticos y enfermeros, así como los funcionarios públicos sobre información que no es susceptible de divulgación según las leyes de la materia. No obstante, estas personas no podrán negar su testimonio cuando sean liberadas por el interesado del deber de guardar secreto".

4. ESTADO LAICO

Por su parte México se considera un estado laico, pero no fue siempre así, ya que desde la conquista en el siglo XVI por parte del reino de España por el Rey Carlos I se establecía la Religión Católica como religión oficial del estado mexicano, sin tolerar ninguna otra, podemos ver un claro ejemplo en la constitución de Cádiz 1812 en su Artículo 12 señala "la religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra". Misma relación tiene la constitución de Apatzingán de 1814, en su Artículo 1 señala "la religión católica, apostólica, romana, es la única que se debe de profesar en el Estado*"* De igual manera se encuentra en la Constitución Federal de los estados unidos mexicanos de 1824 en su Artículo 3 señala, "la religión de la nación mexicana es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana. La nación la protege por las leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra". De la misma manera lo señala la constitución centralista de 1836 o las siete leyes constitucionales que refiere en su artículo 3 fracción I "son obligaciones del mexicano: profesar la religión de su patria…"

No obstante, fue hasta la constitución liberal de 1857 donde no se designaba implícitamente a la religión católica como religión oficial, se coartó de cierta manera el poder y la influencia del clero en asuntos civiles, se suprimieron los fueros eclesiásticos, dando hasta ese momento una verdadera libertad religiosa, es decir un estado laico y no confesional; siguiendo la historia Benito Juárez promulga la Ley sobre la libertad de cultos en 1860.

Por su parte la constitución de 1917 consagró la libertad de culto y la separación Estado-Iglesia, señala en su Artículo 24: "todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos de culto respectivo, en los templos o en su domicilio particular, siempre que no constituyan un delito o falta penados por la ley*".* Al igual señala que los ministros religiosos no pueden participar en asuntos de índole político y se prohíbe a ocupar puestos de elección popular, y se señala obligatorio el registro de dichos entes religiosos. Y en 1992 se reanuda una relación meramente diplomática entre la santa sede y México.

Ineludiblemente se considera que México es un Estado laico, por su principio de laicidad en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Por lo anterior, es menester definir "Estado laico" y a lo cual señala Jorge Adame Goddard como:

> *El Estado es laico cuando ya no requiere de la religión como elemento de integración social o como cemento para la unidad nacional. Por tanto, es posible definir la laicidad de diversos modos. Ciertamente, es el Estado no confesional; también se le puede señalar como la exclusión de la religión de la esfera pública, pero sobre todo podemos definirla*

> *como un régimen social de convivencia cuyas instituciones políticas están legitimadas, principalmente, por la soberanía popular y ya no por elementos religiosos. De ahí que el Estado laico surja realmente cuando el origen de esta soberanía ya no es sagrado sino popular.*

Con base al principio de laicidad propuesto y protegido por la normatividad mexicana, dio pie a una serie de factores socio-religiosos como se verá a continuación.

5. PLURALISMO RELIGIOSO

La realidad que se vive en México concerniente a la vida religiosa y los factores que a ella afectan, refleja una diversidad de religiones en México, es decir un claro pluralismo *religioso es una realidad evidente y permanente. Ha habido, hay y habrá no una, sino muchas religiones. Este hecho hunde sus raíces en las limitaciones del hombre para acceder a la cima infinita de lo divino* (Guerra, 1999, prologo). La libertad religiosa en palabras de Jürgen Habermas que señala el respeto y la tolerancia: *Debemos respetar en el otro también al conciudadano aun cuando consideremos falsos tanto su fe como su pensamiento y mala la correspondiente conducta vital* (p. 7).

Es preciso señalar las obligaciones que tiene el Estado ante la pluralidad de religiones y que postura deberá de tener para no ser violentada la libertad religiosa a lo que la Suprema Corte de la Justicia de la Nación señala*:*

> *Este derecho impone ciertos deberes a cargo del Estado para que se pueda materializar. Al respecto, es preciso que el Estado asuma un rol neutral e imparcial frente a las diversas religiones que se profesen en su territorio y se ha indicado su deber de promover la tolerancia entre los diversos grupos religiosos. Asimismo, el Estado debe abstenerse de intervenir injustificadamente en la organización de las comunidades religiosas, y reconocer que la autonomía de estas asociaciones es indispensable en una sociedad democrática. A través de estas garantías de protección y abstención el Estado se asegura de que los creyentes puedan efectivamente ejercer su libertad religiosa y que no se les inhiba de su expresión tanto en su ámbito interno como en el ejercicio de un culto público.*

Por otro lado, y de manera breve es menester definir religión de la manera en que Guerra Gómez lo hace:

> *Religión es el conjunto de creencias, celebraciones y normas ético-morales por medio de las cuales el ser intelectual reconoce, en clave simbólica, su vinculación con lo divino en la*

> *doble vertiente, a saber, la subjetiva y la objetivada o exteriorizada mediante diversas formas sociales e individuales.*

Acto seguido analizaremos una serie de datos cuantitativos en relación a lo antes mencionado.

Por su parte del contexto Nacional a partir del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a partir del Censo de Población y Vivienda la base más actualizada es la del 2020, con una fecha de elaboración del 25 de enero del 2021, en el cuestionario básico en el punto número III. Características de las personas, en su apartado 4. Religión hacen la interrogante: ¿Cúal es la religión de (NOMBRE)? *ANOTE LA RELIGIÓN.* Donde nos arroja los siguientes datos:

En una población total de mexicanos de 126, 014,024. Donde nos señala que la religión católica es la más abundante con una población de 97, 864,218 con Hombres 47, 275,522 y Mujeres 50,588,696, siendo el 77.7% de la población. Como lo verá en la siguiente tabla:

Tabla 1. Religiones en México e índice de población

Religión	México	Población
Católica	77.7%	97,864,218
Cristiana	5.4%	6,778,435
Evangélica	1.40%	2,387,133
Testigo de Jehová	1.9%	1,530,909
Otras religiones	0.2%	70,376
Sin adscripción religiosa (creyente)	2.5%	3,103,464
Sin religión	8.1%	10,211,052

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020.

En edades de 0-4 años 7,636,526; 05-14 años 16,856,570; 15-29 años 22,877,586; 30-44 años 20,677,387; 45-59 años 16,360,990; 60-74 años 9,051,666; 75 años y más 3,400,460; No especificado 3,133. Como lo verá en la siguiente tabla:

Tabla 2. Católicos en México por edades

Edades	Población
0-4 años	7,636,526
05-14 años	16,856,570
15-29 años	22,877,586
30-44 años	20,677,387
45-59 años	16,360,990
60-74 años	9,051,666
75 años y más	3,400,460
no específico	3,133
Total	97,864,218

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020.

Siendo México un Estado laico, es decir un Estado neutral donde no se establece una religión como oficial, el Estado Mexicano no ejerce apoyo alguno ni oposición explícita o implícita a ninguna de las organizaciones religiosas y sin embargo domina la religión católica. Sus actos religiosos tendrán los derechos que marca la ley de asociaciones religiosas y de culto público en su artículo noveno.

Por su parte en el contexto Chiapaneco aportado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a partir del Censo de Población y Vivienda señala que cuenta con una población total de 5, 543,828 de los cuales nos arroja los siguientes datos:

Tabla 3. Religiones en Chiapas e índice de población		
Religión	**Chiapas**	**Población**
Católica	53.8%	2,985,644
Cristiana	5.1%	282,888
Evangélica	3.8%	211,848
Testigo de Jehová	2.5%	141,167
Otras religiones	0.03%	1,974
Sin adscripción religiosa (creyente)	0.3%	17,966
Sin religión	12.5%	695,496

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020.

En una población total de Chiapanecos de 5, 543,828. Donde nos señala que la religión católica es la más abundante con una población de 2,985,644 con Hombres 1,445,187 y Mujeres 1,540,457, siendo el 53.8% de la población los que profesan la religión católica.

En edades de 0-4 años 281,205; 05-14 años 612,134; 15-29 años 750,742; 30-44 años 602,542; 45-59 años 422,465; 60-74 años 228,978; 75 años y más 87,550; No especificado 28. Como lo verá en la siguiente tabla:

Tabla 4. Católicos en Chiapas por edades	
Edades	**Población**
0-4 años	281,205
05-14 años	612,134
15-29 años	750,742
30-44 años	602,542
45-59 años	422,465
60-74 años	228,978
75 años y más	87,550
No especifico	28
Total	2,985,644

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020.

Cabe señalar que el Estado de Chiapas es la entidad federativa que cuenta con menos ciudadanos adscritos a alguna religión, por otra parte, en el contexto de la Religión Católica también es el Estado con menos fieles, y más ciudadanos que no profesan ninguna Religión.

De acuerdo con Vicenzo (2015): "La religión normalmente une, pero los conflictos religiosos se encuentran entre los más sangrientos de la historia humana, frecuentemente con el objetivo de la eliminación del enemigo "infiel" de la faz de la tierra" (p. 16). Desde una particularidad específica del Estado de Chiapas a partir del Estado Laico sufre una serie de adhesiones religiosas de distintas índoles, no siempre fueron pacíficas. Como lo señala Jean-Pierre Bastian (2008), "esta evolución de las representaciones y de las pertenencias religiosas de los indios chiapanecos ha tenido cierta visibilidad por los conflictos que se han generado. En muchos municipios, la diferenciación religiosa ha provocado violentas confrontaciones que dan la apariencia de ser religiosas" (p. 21*)*.

6. CONCLUSIONES

Partiendo desde la realidad, México es un Estado laico, lo cual se generó desde la separación de Iglesia-Estado. un Estado democrático en cuanto tal, quedando implantado el principio de igualdad jurídica de las confesiones religiosas; desde una autonomía e independencia entre Iglesia-Estado, desde una evolución socio-jurídica.

La cual define Jorge Adame Goddard como estado laico:

> *La razón de ser del Estado laico es permitir la convivencia pacífica y respetuosa, dentro de la misma organización política, de diferentes grupos religiosos. Por eso el complemento natural y necesario del Estado laico es el reconocimiento y protección jurídica de la libertad religiosa de los ciudadanos, de modo que cada uno tenga la libertad de elegir y seguir la religión que prefiera o no elegir ninguna. Estado laico sin libertad religiosa es una contradicción* (p. 16).

Un efecto contundente que se observa en dicha relación iglesia-estado es como afectan los datos cuantitativos de feligreses a la república mexicana la vemos en las celebraciones de festividades religiosas en las distintas entidades federativas, donde a lo extenso de nuestro territorio mexicano los católicos y los acatólicos celebran con el mismo fervor expresando su libertad, en la cual en muchas ocasiones es apoyado de sobre manera por el Estado, a lo que habría de preguntarnos con base en la reflexión realizada. ¿México es un Estado Laico o aconfesional en la práctica?

Así mismo en la práctica jurídica los "Ministros religiosos" son violentados, de cierta manera, pues sus derechos son afectados, como por ejemplo la libertad de ser votado para un puesto de elección popular, de la misma manera, en el proceso penal dicho ministro no puede declarar ya que su testimonio es una prueba ilícita y a su vez será excluida, y es de suma importancia analizar el proceso organizacional de las asociaciones religiosas en cuanto a sus simpatizantes lograron modificar la legalidad mexicana.

Por otra parte, se analizó el pluralismo religioso, y las asociaciones religiosas más abundantes de México, por lo que prevalece contundentemente la Religión Católica con un 77.7% y que el rango de edad que cuentan con más seguidores es el entre los 15 y 29 años. Por otra parte, vemos que los mexicanos que no tienen Religión son un 8.1%.

A modo de comparación con el Estado de Chiapas que se encuentra en el último lugar de las entidades federativas con menos adscripción religiosa, encontramos que prevalece la Religión Católica con un 53.8% y que el rango de edad que cuentan con más seguidores es el entre los 15 y 29 años. Por otra parte, vemos que los Chiapanecos

que no tienen Religión son un 12.1%**,** siendo la estadística más alta en la república. Y aun así las diferencias socio-religiosas del Estado de Chiapas han sido, son y serán violentas, generando un conflicto socio cultural religioso entre los habitantes de dicha población.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adame Goddard, J. (2016). *Estado Laico y Libertad Religiosa*. (p. 27). México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. **(https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3100/6.pdf)**.

Blancarte, R. (2008). *Libertad religiosa, Estado laico y no discriminación*. (p. 31). México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. **(https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI009.pdf)**.

Champo, N. (2012). *La labor del jurista. Argumentar, buscar la verdad e investigar*. (p.25). México, Flores editor y distribuidor.

Código Nacional de Procedimientos Penales. (2014). *Artículo 362*. Última reforma publicada (19 de febrero 2021). **(http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP_190221.pdf)**.

Constitución de Apatzingán. (1814). *Art. 1*. **(http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const-apat.pdf)**.

Constitución de Cádiz. (1812). *Art. 12*. **(http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_cadiz.pdf)**.

Constitución Federal de los estados unidos mexicanos. (1824). *Art. 3.* **(http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf)**.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Artículo 1*. Última Reforma (07 de julio 2014). **(http://derechos.te.gob.mx/sites/default/files/marco_normativo/A5.pdf)**.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Artículo 24.* Última Reforma (07 de julio 2014). **(http://derechos.te.gob.mx/sites/default/files/marco_normativo/A5.pdf)**.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Artículo 130.* Última Reforma (07 de julio 2014). **(http://derechos.te.gob.mx/sites/default/files/marco_normativo/A5.pdf)**.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Art. 24.* **(http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf)**.

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José. (1978). Artículo 12. párrafo 3. **(https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)**.

Corte Interamericana de los Derechos Humanos. (2012). *Caso Masacres de Río Negro Vs. Guatemala. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas*. **(https://www.corteidh.or.cr/CF/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=224)**.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (2015). Artículo 18. **(https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)**.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). *Artículo 18.* **(https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights)**.
Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. (2019). Tesis: 1a. Decima época. (p. 772).
Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna*. (p. 239). Trad. Ruiz de la Concha, B. México: siglo XXI editores.
Guerra, M. (1999). *Historia de las religiones*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos. Prólogo. **(https://mercaba.org/Libros/guerra%20gomez,%20manuel%20-%20historia%20de%20las%20religiones.pdf)**.
Guerra, M. (1999). *historia de las religiones*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos. (p. 26). **(https://mercaba.org/Libros/guerra%20gomez,%20manuel%20-%20historia%20de%20las%20religiones.pdf)**.
Habermas, J. (2003). De la tolerancia religiosa a los derechos culturales. *Clavez de razón práctica, 129, (*p. 7) Madrid.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2020). *Censo de población y vivienda, cuestionario básico.* (p. 5). **(https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_cuest_basico.pdf)**.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Tabla 1.* Censo de población y vivienda. **(https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion)**.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Tabla 2.* Censo de población y vivienda. **(https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion)**.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Tabla 3.* Censo de población y vivienda. **(https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion)**.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Tabla 4. Censo de población y vivienda,* en: **(https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion)**.
Leyes Constitucionales de la República Mexicana. (1836). *Art. 3.* Fracción I **(http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1836.pdf)**.
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (1966) *Artículo 18.* **(https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights)**.
Pierre Bastian, J. (2008). Conversiones religiosas y redefinición de la etnicidad en el estado de Chiapas, *Revista Reacomodos religiosos (neo) indígenas,* p. 21. **(https://journals.openedition.org/trace/441)**.
Soberanes, J. (2001). *El Derecho de Libertad Religiosa* (p. 43). México: Porrúa
Vicenzo, F. (2015). *Primera lección de Sociología del derecho.* (p. 22). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de México.
Vicenzo, F. (2015). *Primera lección de Sociología del derecho*. (p.16). México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de México. **(https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3920/11.pdf)**.

LA DEFENSA DEL AGUA POTABLE DE LA COLONIA LA CONDESA EN TUXTLA GUTIÉRREZ *

Mayra Isuí Cruz Escobar*
Universidad Autónoma de Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

El acceso al agua potable como derecho humano está reconocido en tratados internacionales como parte de la condición de dignidad de la persona para tener calidad de vida; sin embargo, en la población de La Condesa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas no se garantiza en su totalidad el derecho humano al agua. Es por eso que se documentó la problemática que viven las personas que no cuentan con una red de agua potable y que se abastecen de pipas de empresas privadas. El objetivo es dar a conocer el proceso de defensa de derechos humanos para el acceso al líquido vital, desde un estudio de caso. Se utilizó el método documental para tomar elementos del contexto de la Colonia La Condesa, después se procedió a la defensa del derecho humano al agua ante la vía jurisdiccional, no jurisdiccional y vía política para que el Estado garantizara el derecho; sin embargo, no se tuvo éxito. Esto demuestra un largo camino para que el Estado mexicano cumpla con los compromisos internacionales sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una colonia periférica de Tuxtla Gutiérrez.

2. LA DEFENSA DEL AGUA POTABLE DE LA COLONIA LA CONDESA EN TUXTLA GUTIÉRREZ

2.1. Los derechos humanos y el derecho humano al agua

La situación respecto a los derechos humanos en México es crítica debido a la constante violaciones a los derechos económicos sociales y culturales, derechos individuales y derechos colectivos. Los derechos humanos tienen su fundamento filosófico en la dignidad humana, como lo menciona Carpizo (2011) "los derechos humanos constituyen mínimos de existencia, y al saberse que serán respetados y promovidos, la persona se moviliza con libertad para lograr vivir con dignidad" (p. 5). Por lo tanto, el Estado mexicano tiene la obligación de respetar y proteger los derechos humanos de cada una de las personas.

Desde esta perspectiva, el Estado mexicano tiene una responsabilidad respecto a los derechos humanos. La reforma constitucional de junio de 2011 permitió la protección de los derechos humanos establecidos en la Constitución mexicana y en los tratados internacionales sobre derechos humanos según el control de convencionalidad, lo que permite invocar convenciones internacionales en la defensa de ellos.

Con la reforma del año 2011 el Estado mexicano se comprometió a promover, respetar, garantizar y defender los derechos humanos, reconociendo la universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos, y fundamentos establecidos para su protección. Así podemos mencionar al derecho humano al agua que se encuentra reconocido en la Constitución mexicana y tratados internacionales.

2.1.1. El fundamento jurídico del derecho humano al agua

A nivel internacional, el acceso al agua potable se reconoció como un derecho en 1977 en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Agua en Mar de Plata, en 1992 se realizó la Conferencia Internacional sobre Agua y Desarrollo Sostenible en la Conferencia de Dublín en 1999 se emite la Resolución A/RES/54/175 de la Asamblea General de Naciones Unidas. En el año 2000 se celebró la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas en donde se establecieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio tomando en cuenta el agua potable como elemento importante.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (2010) en la Resolución A/RES/64/292 "Reconoce que el derecho al agua potable y el saneamiento es un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos" (p.3). Según la Observación No. 15 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (2002) los elementos que incluye este reconocimiento es que debe tener disponibilidad, calidad, accesibilidad (física y económica), no discriminación y acceso a la información. Después se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) de la Agenda 2030, y en el objetivo 6 se estableció garantizar la gestión sostenible del agua y saneamiento para todos.

A nivel nacional, el acceso al agua potable como derecho humano se encuentra reconocido en el artículo 4° de la Constitución mexicana como "derecho al acceso, disposición y saneamiento para consumo personal y doméstico de forma suficiente, salubre, aceptable y asequible" (CPEUM, 2015). El artículo 115° fracción III Constitucional menciona explícitamente que los responsables para garantizar el servicio de agua potable son de los municipios.

A nivel local, la Constitución Política del Estado de Chiapas establece en el artículo 9° fracción XV que el estado impulsará políticas para la garantía del servicio público de agua potable para todas las personas para uso personal y doméstico; en el Artículo 70° fracción II reitera la participación del municipio en la función del servicio pública de agua potable.

2.1.2. El Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 6

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son metas que la comunidad internacional con las que se comprometen a reducir la pobreza y desigualdad a través de 17 objetivos que proponen mecanismos de compromiso para que cada Estado legisle de acuerdo con ellos, comprometiéndose a cumplirlos hasta el año 2030. Respecto al agua potable, el objetivo número 6: Agua limpia y saneamiento.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible sobre Agua limpia y saneamiento, según la Estrategia Legislativa para la Agenda 2030 (2020) se propone "garantizar la disponibilidad del agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos" (p.93), ya que el acceso al agua es un derecho humano, esto debido a que se han detectado problemas de carencia de acceso para las personas ya que 3 de cada 10 personas carecen de acceso de este líquido vital (Gamez, s. f.).

2.1.3. Investigaciones sobre derecho humano al agua

Investigaciones han reconocido un debate entre las concepciones del agua como bien común y bien económico (García et al., 2007; Moreno, 2008). Una de las consecuencias si se toma el agua como bien económico es que "las empresas incrementan paulatinamente las tarifas para cumplir con la debida prestación del servicio" (García et al., 2007 p.4), lo cual está en contradicción con el principio de asequibilidad como lo establece la Observación No. 15. Las personas con escasos recursos tienen menos posibilidad de acceso al agua potable, añadiendo que no tienen la infraestructura necesaria para abastecerse del servicio (García et al., 2007). Esta es una situación regular que pasa en las ciudades de México con su planeación urbana, especialmente en las zonas periféricas.

Por otro lado, Fraustro (2019) pone en evidencia el abasto del agua en las colonias irregulares de Nuevo Ladero en donde describe "la falta de servicios de agua potable y de drenaje en la ciudad la padece principalmente la población que radica en las colonias de la periferia o en los asentamientos irregulares" (p. 243). La población en esos asentamientos se abastece de agua a través de pipas municipales; sin embargo, la calidad de agua no es buena al momento del consumo personal y doméstico, debido a las condiciones en donde tiene que almacenar el agua, además no se cuenta con el servicio de drenaje (pp.257-261).

2.2. El derecho al agua en la Colonia La Condesa de Tuxtla Gutiérrez

En Chiapas la mayor parte de los recursos hídricos del país, como lo mencionan Gutiérrez-Villapando et al. (2019) "Chiapas es una de las entidades con mayores recursos hídricos en México, con una aportación de 40% del total nacional" (p.163). Tuxtla Gutiérrez se abastece del río Santo Domingo y del afluente del Río Grijalva, pero a pesar de tener abundancia en los recursos hídricos hay un problema en la distribución de agua debido a

que hace falta infraestructura para la distribución de agua a todas las colonias, especialmente a las poblaciones periféricas de la ciudad[1].

Debido al crecimiento urbano de Tuxtla Gutiérrez se han establecido asentamientos irregulares en las periferias de Tuxtla Gutiérrez, estas zonas se caracterizan por la carencia de infraestructura y equipamiento para construir los servicios públicos según el Programa de Desarrollo Urbano del Centro de Población de Tuxtla Gutiérrez, Municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Según la Ley de Asentamiento Humanos, ordenamiento territorial y desarrollo urbano del Estado de Chiapas (2017) se conoce como "Asentamiento Humano Irregular: al núcleo de población ubicado en áreas o predios lotificados o subdivididos sin la autorización correspondiente, cualquiera que sea su régimen de tenencia de la tierra" (p. 5).

En la parte poniente norte de Tuxtla Gutiérrez se encuentra la Colonia La Condesa fundada en los años 1997 y 2000, es un asentamiento humano en vías de regularización. Esta Colonia se encuentra poblada por cerca de 400 familias[2]. Desde que se fundó la Colonia no cuenta con una red de agua potable y se abastece por tandeo, esto resulta perjudicial en dos cosas: en la economía y en la salud. En la economía porque tienen que comprar regularmente pipas de agua estimadas aproximadas en $150.00 MN/00 lo que vulnera su economía; afecta su salud, porque el agua que consumen se duda que cumpla con los estándares mínimos de calidad (NOM-127-SSA1).

Según el catálogo para la calificación e investigación de violaciones a derechos humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal corresponde a violaciones sobre: 1) servicio público del agua en condiciones insalubres y 2) omisión de la autoridad gubernamental para acercar el servicio de agua potable a las comunidades (Delgado &Bernal, 2016.). Debido a esta situación, los pobladores de la colonia solicitaron por escrito al H. Ayuntamiento la construcción de una red de agua potable de acuerdo al artículo 8° Constitucional, sobre el derecho de petición, por lo cual la autoridad gubernamental no proporcionó los oficios correspondientes. Este suceso, marcó el inicio para el diseño de una estrategia de defensa para el derecho humano al agua, con los documentos adquiridos.

2.3. Defensa del derecho humano al agua para la Colonia

Los derechos humanos en México son justiciables porque estos derechos están reconocidos en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, el derecho humano al agua está reconocido en el artículo 4° por lo tanto es posible exigir su justiciabilidad, además de estar incluido en tratados internacionales y el Estado debe vigilar,

[1] 58 colonias no cuentan con la red de distribución de agua potable: Oficio: SMAPA/DG/UEAIP/001666/2016 (Cruz, 2016).

[2] Según el Instituto Nacional de Geografía e Información no hay un dato preciso sobre el número de personas que habitan en la Colonia Condesa "pues no existe desagregación a nivel de agencias y colonias". Oficio No. 604.8.7/136/2016" (Cruz, 2017).

garantizar y promocionar los derechos humanos para que sean efectivos a la población en colaboración con organismos. Desde esta perspectiva, se diseñó una estrategia de defensa vía jurisdiccional para realizar juicios de amparos indirectos, vía no jurisdiccional para poder pedir medidas cautelares ante la Comisión Estatal de los Derechos Humanos y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y una vía de exigibilidad política.

2.3.1. Mecanismos jurisdiccionales

El juicio de amparo funciona para protegerse como ciudadano de actuaciones de la autoridad gubernamental; en este caso para la protección de los derechos humanos establecidos en la Constitución mexicana y tratados internacionales, por el interés legítimo de las personas al reclamar un derecho humano, fundamentado en el artículo 17° de la Constitución mexicana, que como lo mencionan Fernández y Samaniego (2011) "para permitir las acciones colectivas, redundando en la posibilidad de promover también el amparo colectivo cuando se tiene un interés legítimo" (p. 197). Desde esta perspectiva, se presentaron juicios de amparos indirectos con el objetivo de hacer valer un derecho constitucional.

Demanda de Amparo Indirecto Expediente 1923/2015. El día 13 de octubre de 2015 se presentó una Demanda de Amparo Indirecto la cual fue turnada al Juzgado Tercero de Distrito de Ampro y Juicios Federales en el Estado de Chiapas, sobre el derecho de petición por la negativa de contestación a la solicitud realizada 6 de julio de 2015 dirigido al presidente municipal del H. Ayuntamiento de Tuxtla Gutiérrez, lo corresponde a la presunta violación del derecho de petición establecido en el artículo 8° Constitucional.

Demanda de Amparo Indirecto Expediente 1838/2016. El 10 de agosto de 2016 se realizó una solicitud al H. Ayuntamiento para que se proveyera a los habitantes de la Colonia La Condesa pipas de agua potable con el propósito de dar una solución inmediata a la situación, por lo que no hubo contestación por lo cual representaba una violación al artículo 8° Constitucional, se procedió a presentar una demanda de amparo indirecto el día 24 de agosto de 2016 turnado ante el Juzgado Quinto de Distrito de Amparo y Juicios Federales con el número de expediente 1838/2016.

Demanda de Amparo Indirecto Expediente 2266/2016. Con los antecedentes ya realizados, se presentó el 24 de octubre de 2016 un amparo indirecto sobre el asunto de fondo que era la falta de medidas para garantizar un agua limpia a la colonia La Condesa generando una violación al derecho humano al agua, además de la falta de fecha establecida para el inicio de la construcción de red de agua potable en el mismo lugar. Este amparo fue firmado por veinte personas y fue radicado ante el Juzgado Tercero de Distrito de Amparo y Juicios Orales en el Estado de Chiapas con actos reclamados atribuibles al presidente municipal, al director del SMAPA y al director de Tenencia de la Tierra.

Demanda de Amparo Indirecto Expediente 517/2017. Por otro lado, debido a la falta de respuesta sobre la petición de medidas cautelares en la Comisión Estatal de

derechos humanos, se procedió a presentar una demanda de Amparo indirecto por falta de respuesta realizada el 9 de febrero de 2017, en donde se pedía un pronunciamiento urgente sobre el caso La Condesa.

2.3.2. Mecanismos no jurisdiccionales

Dentro de los mecanismos no jurisdiccionales a nivel nacional, en México hay un sistema no jurisdiccional de los derechos humanos a cargo de la comisión Nacional de los Derechos humanos que está fundamentado en el artículo 102° apartado B de la Constitución como organismo de protección de los derechos humanos que ampara el orden jurídico mexicano. Este organismo se encarga de recibir quejas por acción u omisión de autoridades gubernamentales o servicios públicos que violen los derechos humanos con el objetivo de emitir recomendaciones públicas.

Desde esta perspectiva, se presentó una solicitud de medidas cautelares ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH), debido a la gravedad y urgencia del problema, ante la Comisión el día 10 de junio de 2016 firmada por 75 personas contra el H. Ayuntamiento de Tuxtla Gutiérrez, Comisión Nacional del Agua, Comisión Estatal del Agua y al Órgano Municipal del Sistema de Agua Potable y Alcantarillado (SMAPA) para que brindara por los medios que fuera agua potable.

En la queja presentada se argumentaba en perjuicio del derecho humano al agua y derecho a la calidad de vida. La solicitud se recibió y se le asignó el número de expediente CEDH/0360/2016 y fue admitida en la Visitaduría General Especializada de Atención de Asuntos Migrantes. La respuesta de las autoridades responsables es que negaban la petición de agua potable por parte de los colonos. El día 9 de febrero del 2017, se presentó un escrito ante la CEDH para su inmediato pronunciamiento, ya que las violaciones a derechos humanos continuaban en la Colonia La Condesa. Debido a la negativa de respuestas, se presentó un amparo indirecto ante el Juzgado Tercero de Juicios Federales radicándose con el expediente 517/2017.

Dentro los mecanismos no jurisdiccionales a nivel regional-interamericano, el sistema interamericano de derechos humanos está formado por la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos y la Corte Interamericana de los Derechos Humanos. La Comisión Interamericana, según la Carta de la Organización de los Estados Americanos (1967) se encarga de la promoción de la observancia y la defensa de los derechos humanos, es un órgano consultivo de la Organización de los Estados Americanos como se cita textualmente el Artículo 106: "Habrá una Comisión Interamericana de Derechos Humanos que tendrá, como función principal, la de promover la observancia y la defensa de los derechos humanos y de servir como órgano consultivo de la Organización en esta materia".

Por su parte, la Corte Interamericana es una institución judicial autónoma que aplica e interpreta la Convención Americana. Este organismo se ha pronunciado sobre el derecho humano al agua, pues ha emitido una resolución en el caso Comunidad Indígena

Sawhoyamaxa vs Paraguay. En la resolución la corte menciona la importancia del derecho humano al agua potable y al saneamiento establecido en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, por lo que la Comisión alentó al Estado paraguayo a adoptar medidas sobre suficiencia de agua para la protección de los derechos humanos.

Dado que el Estado mexicano tiene la obligación de respetar, garantizar y promocionar los derechos humanos según lo establecido en el artículo 1° Constitucional, además de la armonización del control de convencionalidad sobre derechos humanos, y dado que es miembro de la Organización de Estados Americanos, se presentó una petición de medidas cautelares ante la Comisión Interamericana vía correo electrónico el día 24 de mayo de 2017 firmada por 75 personas, señalando al Estado mexicano responsable de la violación del derecho humano al agua en la colonia La Condesa.

Así también, se argumentó la gravedad y urgencia de la condición de los derechos humanos, la solitud se fundamentó en el artículo 25° del Reglamento de la Comisión dado que la "gravedad de la situación" es una omisión de la autoridad gubernamental y la "urgencia de la situación" es sobre la situación de riesgo que viven los habitantes al consumir agua para uso doméstico que no cumple con los estándares de calidad según la NOM-127-SSA1, y argumentando también el "daños irreparable" por consumir agua que puede afectar a la salud y que los convierte en personas vulnerables a las enfermedades. Otra de las argumentaciones que se realizaron fueron daños económicos a las familias pues es les abastece de pipas con costos elevados.

2.3.3. Mecanismos políticos

Las acciones realizadas alternadas con la vía jurisdiccional y no jurisdiccional, fueron cabildeos son la Comisión Especial de Derechos Humanos del H. Ayuntamiento de Tuxtla Gutiérrez y con la Comisión Estatal de los Derechos Humanos realizados en octubre y noviembre del 2016, respectivamente. Se realizaron acciones urgentes en la plataforma Change.org y se realizaron reuniones con los habitantes de la Colonia La Condesa, con el objetivo de informar el avance de cada acción realizada.

3. RESULTADOS

Los resultados de la vía jurisdiccional de la demanda de Amparo Indirecto 1923/2016 sobre el derecho de petición sobre la solicitud de la construcción de agua potable al H. Ayuntamiento de Tuxtla Gutiérrez fue: según la sentencia dictada el 18 de febrero de 2016 el Juzgado falló a favor de los habitantes de la Colonia, dado que sí existe una omisión de la autoridad para contestar el escrito de petición. De este amparo se obtuvieron tres respuestas del presidente municipal, del secretario de obras públicas y del secretario de Planeación para el Desarrollo Sustentable. Se contestó el escrito, pero no se contestó lo referente a la construcción de la red de agua potable.

Se presentaron dos amparos referentes al derecho humano al agua. Los resultados del amparo indirecto 1838/2016 presentado por derecho de petición en donde se solicitaban pipas de agua potable en la Colonia la Condesa se concedió a favor de los habitantes de la Colonia por lo que el Ayuntamiento dio la orden a SMAPA para proveer el servicio; sin embargo, la orden dada a SMAPA por el municipio no se llevó a cabo. Los resultados del amparo indirecto 2266/2016 sobre el asunto de fondo de la violación del derecho humano al agua firmado por veinte personas no se concedió.

Los resultados de la vía no jurisdiccional, respecto a la petición de solicitud de medias cautelares ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos realizada en el año 2016 por una presunta violación del derecho humano al agua y derecho a la salud, el trámite se encuentra en proceso. Respecto a la solitud de medidas cautelares ante la Comisión Interamericana con expediente número MC-355-17 no se otorgaron, con fecha 14 de noviembre de 2018. Los resultados de la acción política, la acción urgente realizada en la plataforma change.org tuvo una respuesta de 64 firmas.

4. CONCLUSIONES

Durante la formación de la estrategia de defensa, según el fundamento jurídico, se podría acceder a los mecanismos jurisdiccionales para buscar justicia sobre la condición de los derechos humanos, pero después de un largo litigio estratégico todavía se busca justicia para los pobladores que viven en la Colonia. Sobre la vía jurisdiccional, los amparos indirectos que se promovieron sí fueron concedidos; sin embargo, los amparos indirectos promovidos sobre el fondo del asunto no fueron favorables.

Sobre la vía no jurisdiccional, a pesar de la solicitud realizada en el año 2016 se realizaron escritos para visibilizar el caso y buscar alternativas de soluciones urgentes para los habitantes ante la Comisión Estatal. Al promover el escrito se esperaba un inmediato pronunciamiento en forma de recomendación, pero a lo que se llegó fue una serie de medidas burocráticas sin llegar a la recomendación.

Por lo tanto, hay un compromiso del Estado mexicano para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible; sin embargo, los estándares internacionales y nacionales como calidad, accesibilidad (física y económica) y no discriminación del agua no se han cumplido en la colonia La Condesa, todavía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones constitucionales*, (25), 3-29.
(http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932011000200001&lng=es&tlng=es).
Carta de la Organización de los Estados Americanos. Art. 106° de febrero de 1967.
Constitución Política del Estado de Chiapas [Const]. Art. 9° fracción XV, 70° fracción II de marzo de 2018.
Cruz, M. (2017). Violación al derecho humano al agua en agravio a habitantes de la colonia la Condesa del municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas] Repositorio Institucional – Universidad Autónoma de Chiapas.
Delgado, B. & Bernal, M.N. (2016). *Catálogo para la calificación e investigación de violaciones a derechos humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.* Comisión de Derechos Humanos de México.
Estrategia Legislativa para la Agenda 2030 (2020).
(https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/573730/Estrategia_Legislativa_para_la_Agenda_2030_VF_comp.pdf).
Fernández, F. V., & Samaniego Behar, N. (2011). El juicio de amparo: historia y futuro de la protección constitucional en México. IUS. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., V (27),173-200.* **(https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293222188009)**.
Frausto, J. (2019). Abasto del agua en las colonias irregulares de Nuevo Laredo. Un enfoque del derecho humano al agua. Revista de El Colegio de San Luis, IX (20),241-269. ISSN: 1665-899X. **(https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426264180010)**.
Gamez, M. J. (s. f.). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. **(https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/)**.
García, M., Godínez, G., Pineda, B., & Reyes, J. (2015). Derecho al agua y calidad de vida. RIDE *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(11).*
(https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319045).
Gutiérrez-Villapando, V., Zapata, E., Nazar, A., Salvatierra, B., & Ruíz, C. (2019). Gobernanza en la gestión integral de recursos hídricos en las subcuencas Río Sabinal y Cañón Del Sumidero en Chiapas, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, *16*(2), 159-181.**(https://doi.org/10.22231/asyd.v16i2.1005)**.
Moreno, L. (2008). El acceso al agua potable como derecho humano. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
Organización de las Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo Sostenible (s.f.). Objetivo 6: garantiza la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
(https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/water-andsanitation/#:~:text=3%20de%20cada%2010%20personas,saneamiento%20gestionadas%20de%20forma%20segura.&text=Entre%201990%20y%202015%2C%20la,del%2076%25%20al%2090%25).

Organización de las Naciones Unidas (2010). Resolución A/RES/64/292. El derecho humano al agua y el saneamiento.
(https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/292&Lang=S).
Organización de las Naciones Unidas (2002). Consejo Económico y Social. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general N°15. El derecho al agua (artículos 11 y 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).
(https://agua.org.mx/wp-content/uploads/2017/06/Observacion-15_derecho_al_agua.pdf).
Secretaría General de Gobierno (2017). Ley de Asentamiento humanos, ordenamiento territorial y desarrollo urbano del Estado de Chiapas. Decreto número 036. México.
Secretaría General de Gobierno (2018). Programa de Desarrollo Urbano del Centro de Población de Tuxtla Gutiérrez, Municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Permiso núm. 005 1021 características: 114182816. Autorizado por SEPOMEX. Periódico Oficial No. 361 3a. Sección. México.

ESTRATEGIAS DE MERCADO EMPLEADAS POR NEGOCIOS INCLUSIVOS: CASO REGIÓN BAJÍO DE GUANAJUATO

Fátima Dolores Morales Valenzuela[1]
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Guanajuato **Ariadna Crisantema Martínez Hernández**
Universidad de Guanajuato

1. DESARROLLO DE LOS NEGOCIOS INCLUSIVOS EN LA ADMINISTRACIÓN

El panorama económico mundial exige que en la gestión de las nuevas organizaciones se contemple la inclusión de grupos vulnerables (i.e. minoritarios o relegados sociales), pues aunque existe una creciente preocupación tanto en las empresas privadas como en las organizaciones gubernamentales por implementar acciones que promuevan la inserción de dichos grupos, esto con el fin reforzar su rol de contribución a la sociedad; sin embargo, el compromiso social generalmente se vincula a estrategias de asistencialismo a corto plazo y no a través de una reestructuración o reconfiguración en sus modelos administrativos, pues temen generar pérdidas o bien, no lograr la sostenibilidad económica de la organización.

El interés de algunas organizaciones por configurarse como un "Negocio Inclusivo" (NI) surgió y dio paso a un proceso de consolidación tanto en Europa, como en Asia y América Latina durante la década de los 90′s, en esta última, los primeros antecedentes se registran con mayor precisión hacia 1992 (Chu, 2010).

A partir del análisis conceptual y práctico sobre los Negocios Inclusivos y considerando las características y contextos bajo los cuales surgieron, el objetivo de esta investigación fue realizar un diagnóstico sobre las estrategias de negocio implementadas por los dueños-administradores –de dos negocios tipificados como NI de la región Bajío– para permanecer en el mercado, empleando como marco de análisis el Modelo Estrella de Galbraith & Kates (2007), con la finalidad de determinar el enfoque de su gestión.

De acuerdo con C.K. Prahalad (2002), se considera "Base de la Población" (BdP) al sector poblacional de bajos ingresos con una alta presencia de necesidades insatisfechas. La relevancia de esta investigación radica en que dos quintas partes de la población del estado de Guanajuato presentan algún grado de vulnerabilidad (CONEVAL, 2016). Bajo este panorama, para 2016 se identificó que 42.4% (2, 489,700) de los guanajuatenses se ubicaba

[1]Investigación realizada gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México [CONACYT] mediante la subvención de becas de investigación en colaboración con la Universidad de Guanajuato.

en algún estrato de "Pobreza", es decir, presentaban carencias que los colocan en dicha clasificación, al desagregar esta información se observa que 4.4% (257,600) del grupo se ubicaba en un nivel de pobreza extrema, con carencias que les impedían adquirir los satisfactores necesarios para tener una vida sana. En datos más recientes (INEGI, 2017) se observa que la proporción (42.4)% de la población Guanajuatense clasificada en la categoría de pobreza se mantiene. Otros datos que coadyuvan en el análisis del contexto, son los referentes al nivel de alfabetización, ya que en el estado de Guanajuato 31.05% de la población es analfabeta.

A pesar de los altos índices de desigualdad, el estado de Guanajuato se ha posicionado como un polo de atracción para la industria automotriz desde hace tres décadas lo que le ha permitido figurar como uno de los principales estados creadores de empleo. En el año 2016, pasó de la posición 22 a la número cinco en el Sistema Nacional de Empleo (Periódico El Heraldo de León, 2016). Sin embargo, estudios recientes demuestran disparidades entre condiciones laborales y salarios de los obreros de dicha industria, que se evidencia por el no cumplimiento de las características del "trabajo decente" (OIT, 1999), por ejemplo, un salario promedio diario para un operador oscila entre $120 y $158[2] pesos diarios, con prestaciones que se limitan a las otorgadas por ley, esto varía según la empresa (Expansión, 2015); Además existe una discriminación salarial entre hombres y mujeres, ya que ellos ganan en promedio $35.5 pesos mientras ellas perciben $33 pesos (ENOE, 2019).

Bajo este panorama la creación de los Negocios Inclusivos podría ser un elemento que favorezca la inserción de los grupos vulnerables en los procesos de desarrollo de la región Bajío del estado de Guanajuato, dados los atributos característicos de los NI y las estrategias que favorecen su permanencia sostenida en los mercados.

1.1. Evolución del término "Negocios Inclusivos"

1.1.1. Propuestas y desarrollo del concepto de Negocio Inclusivo

El concepto raíz de Negocio Inclusivo surgió en el año 2002 junto con el concepto Base de la Población (BdP) que se definió como el último nivel poblacional por ingresos económicos, y al que pertenecían en ese momento cerca de 4 mil millones de personas en el mundo, cuyo ingreso anual per cápita era menos de $1, 500.00 dólares. Mediante este concepto Prahalad y Hart (2002) proponían que las multinacionales atendieran al sector de bajos ingresos que hasta ese momento se consideraba desatendido en cuanto a oferta de productos y servicios y que representaba una "fortuna potencial" para las entidades privadas.

Derivado de las críticas hacia la propuesta de Prahalad & Hart (2002) se generaron nuevas formulaciones planteadas por diversos autores quiénes fueron agregando importantes elementos en cada definición. Así, se amplió la definición de la BdP y se dejó de

[2] Entre 6.03 y 7.94 dlls.

considerar solamente a la población de bajos ingresos, para incluir también a la población con necesidades básicas insatisfechas, viviendas en asentamientos informales, carencia de acceso a servicios básicos como agua, alumbrado, salud, educación, nutrición inadecuada y bajo poder adquisitivo (Hammond, Kramer, Katz & Tran, 2007).

Actualmente, el concepto de NI sigue en construcción, en 2008 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo propuso su propia definición de Negocio Inclusivo y en 2010 el Banco Interamericano de Desarrollo los definió como modelos de negocios efectivos para conectar a los sectores de bajos ingresos con los mercados convencionales, para potencialmente mejorar de manera sustancial sus condiciones de vida, de allí el uso del término "inclusivo", en oposición a otros enfoques que buscan simplemente "venderles a los pobres".

En América Latina (Licandro y Pardo, 2013) se determinó que para la existencia del NI intervienen tres actores institucionales: las organizaciones de la sociedad civil (OSC), quienes aportan su Know How para diseñar y ejecutar programas de negocios inclusivos; el Estado que financia programas de creación de NI o bien estimula al sector privado para que aporte financiamiento a estos negocios, y por último, la empresa privada que aporta "capital paciente", es decir, se involucra en la creación de dichos negocios mediante financiamiento o incorporándolos en su cadena de valor.

La definición más reciente otorgada por un organismo internacional es la planteada en 2018 por la Corporación Financiera Internacional (IFC) en la cual se conceptualiza a los negocios inclusivos como modelos de negocios que integran a los consumidores, proveedores, minoristas o distribuidores de bajos ingresos en sus operaciones comerciales principales, sobre una base comercialmente viable (IFC, 2018)

1.1.2. Características contextuales y de negocio donde emergen los NI

A partir de un análisis bibliométrico que abarca el período 2010-2017– se identificaron elementos comunes en la composición de los negocios inclusivos en América Latina, es decir, se reconocieron características compartidas por los contextos donde emergen los NI, tales como: ilegalidad en la tenencia de la tierra, presencia de gran actividad agrícola y campesina, bajo desarrollo de capital humano, alta concentración de la pobreza o miseria, necesidades básicas insatisfechas, problemas de corrupción e institucionalidad y presencia de violencia o actores armados en las regiones (i.e. guerrillas, paramilitares y crimen organizado).

A partir de los estudios de Reffico (2010), Pineda (2014), Celli y González (2010), Pineda y Falla (2016), Moreno y Muñoz (2017) y Aldana y Cañón (2017) se observan atributos coincidentes como que los NI:

- Nacen en comunidades de bajos ingresos con alguna actividad o vocación económica que pueda ser fuente de ingresos.

- Generan mayor productividad, ingresos sostenibles y mayor empoderamiento para las poblaciones en donde surgen.
- Contribuyen a mejorar la calidad de vida de las comunidades de bajos ingresos a través de su participación en la cadena de valor de un negocio.
- Se llaman inclusivos porque incluyen a la población vulnerable económicamente, aunque también se da por razones de género, sexo y edad.

Los conceptos identificados señalan a los sectores de bajos ingresos como grupos poblacionales que forman parte de la base de la pirámide, es decir, personas con carencias relativas al componente económico, pero también en un sentido multifactorial a otro tipo de carencias que impactan en su bienestar. Las necesidades se vinculan a las carencias en varias dimensiones tanto sociales, como políticas y de seguridad que presentan los sectores vulnerables por ingresos. La transformación se refiere al potencial que representan los NI para cambiar las condiciones de vida de los sectores de bajos ingresos ampliando sus posibilidades de fuente de ingresos, empoderamiento y consumo de bienes. Sobre los términos de consumidores, empleados y distribuidores los autores refieren que estas son las formas de incluir a los sectores de bajos ingresos en las cadenas de valor y en los mercados para potencializar mejoras en su calidad de vida. Sobre los mecanismos de organizaciones e instituciones públicas para construir los NI se definen como la aportación de estos organismos a través de diversas formas principalmente mediante capacitación, inyección de capital y asesoramiento a las comunidades de bajos ingresos.

1.1.3. Estrategias de negocio e intervención de actores institucionales en América Latina

En relación con las estrategias de mercado empleadas por NI ya establecidos o en proceso de creación, en América Latina existen dos importantes aportaciones teóricas sugeridas por Moreno y Muñoz (2017), la primera es la intervención –no necesariamente se presenta durante el proceso de creación– de empresas privadas o "ancla" para la materialización del plan de negocios; la segunda es una estrategia de rentabilidad, basada en medir el contraste entre la utilidad neta del proyecto y las necesidades de ingreso mínimas para el sostenimiento de la familia, cuyo resultado indicará si debe continuarse o no con el proyecto de NI. Los autores no llegan a la fase de materialización por lo que sus estrategias están focalizadas al comienzo de las ideas de negocio y a ser estrategias de verificación de factibilidad.

Por su parte, Licadro y Pardo (2013) hacen un replanteamiento de la matriz estratégica formulada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, después de analizar 16 estudios de caso de NI existentes en América Latina, esto les permitió determinar al menos 10 elementos (se presentan en orden descendentesegún su importancia) que orientan sus estrategias y tácticas:

1) Organización (establecimiento de procesos con cierto grado de eficacia, asociatividad, establecimiento de estructuras formales)
2) Producción y productividad (mayores volúmenes de producción, elementos de calidad en los productos, mejora en el proceso de producción, diversificación de productos y agregar valor al producto principal ofertado)
3) Transferencia de Know-How
4) Acceso a mercados e insumos
5) Infraestructura y equipamiento
6) Mejora en procesos de compra y/o comercialización
7) Formalización
8) Precios
9) Acceso a tecnología
10) Acceso al crédito

Licandro y Pardo (2012) defienden la idea de que estas estrategias son resultado de un vínculo entre el NI y los actores institucionales cuya presencia es necesaria para generar una estrategia de mercado en los rubros mencionados; además, plantean un mapeo de actores institucionales participantes en las tácticas de los NI señalando la intervención de organizaciones de la sociedad civil (OSC), gobiernos locales, empresas privadas, organizaciones de cooperación internacional, gobiernos, cámaras e industrias, universidades e instituciones de investigación y desarrollo.

1.2. Estudio: Caso Región Bajío de Guanajuato

1.2.1. Método

Para la realización de este estudio se hizo un análisis de tipo cualitativo empleando el método descriptivo para establecer un primer contacto con el objeto de estudio y recopilar la información relevante sobre el concepto NI, así como la contextualización del Estado de Guanajuato y su región Bajío. Por otra parte, el método comparativo se dispuso para extraer las estrategias de mercado empleadas por Negocios Inclusivos en contextos similares a la región Bajío, además de emplearse en la aplicación del instrumento, para comparar las estrategias empleadas por los diferentes tipos de organizaciones estudiadas.

Sobre los criterios de inclusión de los sujetos de investigación se consideró primero, que las organizaciones se situaran en la región Bajío de Guanajuato, posteriormente se consideraron características contextuales así como características de negocio siendo estas: población de bajos ingresos, surgimiento u origen por iniciativa de la misma población o de alguna institución civil, privada o gubernamental, fungir como fuentes de empleo para las localidades donde estaban asentadas o bien ser fuente única de ingresos para los propietarios,

estar vinculadas a otras cadenas de valor, tener procesos de co-creación y co-invención entre alguno de los actores institucionales y la organización.

Para seleccionar a los participantes, se identificaron dos organizaciones que cumplían con los criterios de inclusión, ambas localizadas en la región Bajío del estado de Guanajuato, una en Valle de Santiago y otra en Jaral del progreso. Dichas organizaciones se dedicaban a la producción de dulces artesanales o caseros. Los atributos relevantes descriptivos de las organizaciones radican en su producción de tipo artesanal de dulces como rollos rellenos de guayaba y otras frutas, ates, cocadas, manzanas cubiertas, dulces hechos de tamarindo, salsas y mezclas dulces líquidas.

1.2.2. Instrumentos

Como instrumento para recopilar la información se empleó la guía de entrevista estructurada "Guía de entrevista de estrategias empresariales (GEESEM, Guevara-Sanginés et al, 2009) que permitió identificar las estrategias implementadas por las dos organizaciones de estudio, así como algunos antecedentes contextuales y demográficos a través de 11 apartados: datos sociodemográficos; motivación; financiamiento; planeación; organización; estrategia; fuerzas y debilidades; entorno; competidores; análisis social; general y anecdótico. Instrumento diseñado bajo el método de triangulación teórica con referencia en las aportaciones de Porter (1980) y Mintzberg (1987) y cuya aplicación se realiza a los propietarios, administradores o empresarios encargados de la gestión de los negocios.

Para el análisis de la información se utilizaron cinco de las diecinueve herramientas propuestas por Galbraith & Kates (2007) cuyo diseño se basa en el modelo estrella para el diseño organizacional. Tales herramientas además de ser explicadas por los autores son acompañadas por un breve instrumento de medición para verificar el nivel de existencia de dichas características en cada organización. Las herramientas empleadas fueron las siguientes:

- Herramienta 1: Estrategia centrada en el cliente
- Herramienta 4: Estrategia de la cartera de negocios
- Herramienta 7: Cómo determinar las capacidades de innovación
- Herramienta 9: Opciones estructurales
- Herramienta 18: Comprobar salud de relaciones

El uso de las herramientas propuestas permitió obtener los resultados finales de la presente investigación mediante una valoración de once observaciones totales que fueron evaluadas mediante las escalas otorgadas por cada herramienta. A partir de la observación cualitativa de las variables de investigación, se realizó el análisis mediante el uso de la técnica análisis de contenido, mismo que se desarrolla dentro de un modelo recursivo de cinco fases: información empírica, codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y modelo teórico.

2. RESULTADOS

A través del análisis de la información con las herramientas seleccionadas, los resultados evidenciaron que los gestores de ambas organizaciones emplean seis distintos tipos de procesos (ver figura 1); que en su gestión presentan una baja orientación hacia: las personas que conforman sus equipos de trabajo, el sistema de recompensas y la intervención de actores institucionales. Del mismo modo la principal estrategia de los negocios inclusivos apunta a gestionar los procesos en la organización seguida de las capacidades y los procesos de decisión siendo estas estrategias los ejes de su funcionamiento y permanencia en su mercado.

Tabla 1. Resultados globales por herramienta sobre el enfoque de la estrategia a los atributos de investigación

Atributos de investigación	Número de veces en las que obtuvo mayor resultado por herramienta
Información y procesos de decisión	3
Capacidades	3
Procesos	**4**
Intervención de actores institucionales	**1**
Sistema de recompensas	**1**
Personas	2

En la tabla 1 se muestra la cantidad de ocasiones en que cada atributo de investigación obtuvo mayor resultado por herramienta, obteniendo mayor número de apariciones el enfoque "procesos".

La principal estrategia identificada como "estrategia de procesos de operación" presentó un mayor énfasis en los subprocesos de innovación, lo que indica que las organizaciones a pesar de su tamaño y forma de producción artesanal y casera, valoran e implementan la innovación focalizando esfuerzos en desarrollar nuevas ideas de productos con base en una evaluación de las necesidades de su mercado. De la misma manera se detectó que las propietarias poseen conocimientos sobre la asignación de recursos y utilidades e identifican los activos clave de su negocio, competencias desarrolladas a través de su propia experiencia. Los tipos de procesos en los que se cimienta esta estrategia se determinaron como procesos de colaboración o alianza, procesos con proveedores, normalización de procesos de producción, distribución de gastos y utilidades, desarrollo de nuevos productos e identificación de mercados.

Estos procesos coinciden con las estrategias empleadas por otros Negocios Inclusivos y mencionados por autores como Celli y González quiénes mencionan las innovaciones relacionales (alianzas) como un factor clave de éxito en los NI; Licandro y Pardo (2013) quienes hablan de la importancia de la accesibilidad de los insumos; y Pineda y Falla (2016)

que mencionan la importancia de detonar a través de estos negocios un mayor alcance económico de manera que los negocios inclusivos deben vincularse a otros procesos productivos en la región, tal como ocurre con las organizaciones estudiadas y su elección de proveedores locales.

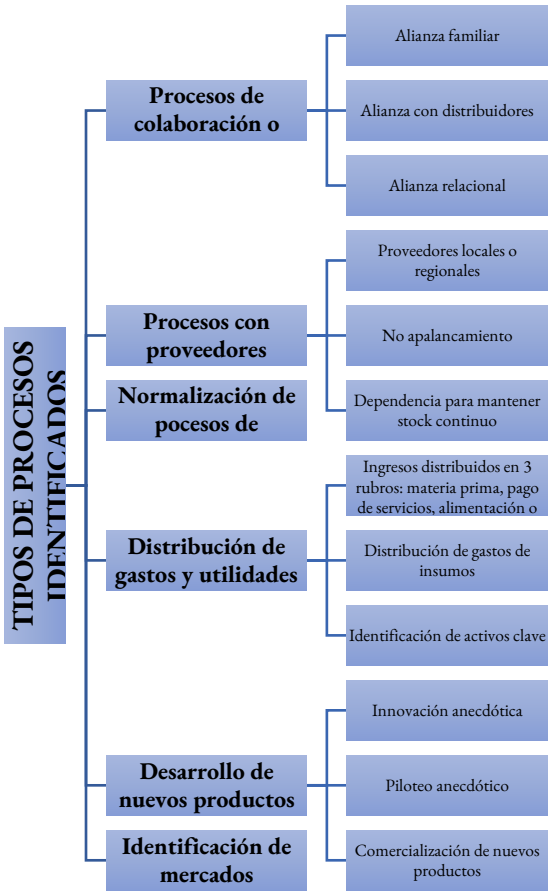
Sobre la normalización de procesos sólo Licandro y Pardo (2013) encontraron que la cooperativa "Delicias Criollas" (sita en Uruguay) dedicada a producir dulces en conserva, centra su táctica de negocio en un modelo de producción cuyos procedimientos están normados en papel y cuya mayor ventaja fue la obtención de una certificación denominada "Buenas Prácticas de Manufactura", derivada en una mejor producción.

En este aspecto es necesario decir que, si bien las propietarias de las organizaciones analizadas en el presente estudio, conocen los pasos a seguir en su proceso de producción, les hace falta incursionar en la etapa de normalización de sus procesos, lo que podría llevarles a obtener certificaciones, distintivos o incluso formar parte de programas públicos que exigen la existencia de procedimientos documentados.

La distribución de gastos y utilidades fue el cuarto proceso encontrado, sobre el tema Moreno y Muñoz (2017) destacan la importancia de medir la rentabilidad del negocio inclusivo mediante el contraste entre la utilidad generada y el ingreso mínimo que requieren los propietarios o la comunidad de bajos ingresos para el sostenimiento, en ambas organizaciones existen mecanismos para determinar esta rentabilidad.

Aunado a lo anterior se localizaron dos procesos no mencionados por los teóricos de referencia en el presente trabajo, dichos procesos son "desarrollo de nuevos productos" e "identificación de nuevos mercados".

Figura 1. Tipos de procesos identificados como estrategia en los Negocios Inclusivos estudiados en la región Bajío de Guanajuato



Fuente: autoría propia.

El segundo aspecto en el que se centraron las estrategias de los NI estudiados fue "capacidades" siendo estas el conjunto de aspectos que tiene la organización para diferenciarse de su competencia y generalmente están ligados a su valor añadido (Galbraith & Kates, 2007). La teoría analizada no proporciona estudios que indiquen la centralidad de los NI hacia tal enfoque; sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que pese al tamaño de las organizaciones, los conocimientos otorgados por la praxis –de las propietarias– y un modo de producción artesanal, las administradoras orientan la ejecución de sus decisiones a obtener ventaja sobre su competencia local mediante mecanismos como

diversificación de su oferta a través de productos de diferentes rellenos de temporada, recetas con menor azúcar añadida, no uso de conservadores y totalmente naturales.

Tabla 2. Capacidades de diferenciación identificadas por propietarias de la organización versus valor añadido real.

Categoría	Organización 1	Organización 2
Atributos identificados por la propietaria para diferenciarse de la competencia	• **Preparación casera de cubiertas**, dulces de tamarindo, chamoy y chiles en polvo. • **Sabor distinto** a los dulces comerciales, picor adecuado para su segmento de cliente "niños" • **Amabilidad y buen trato** • **"Chiquear al cliente" ofreciéndoles un regalo** o premio por ser buen cliente que consiste en regalarles algún producto para mantenerlos fieles. El regalo siempre debe ir acompañado de frases amables como "Tenga para que se endulce la vida" • **Personalización de productos: en pedidos especiales** de productos para mesas de postres o fiestas infantiles se adhiere celofán y listones acorde a la temática, así como alguna etiqueta alusiva al evento. • **Rango para disminuir precios cuando las ventas disminuyen:** Los precios se los productos pueden bajar hasta 33 % para provocar que sus clientes compren.	• **Rellenos naturales** sin conservadores • Rellenos hechos totalmente a **base de fruta** • **Sabores de rellenos** acordes a las frutas de temporada • **Menor contenido de azúcar adherida** en el producto "rollo de guayaba" gracias a fructosa de frutas naturales • **Diversificación de oferta:** Además de elaborar el producto estrella "rollo de guayaba", el taller elabora gomitas de licores, jamoncillos, cocadas y garapiñados • **Diversificación de oferta:** Adquiere con otros proveedores dulces para su reventa como alfajores, glorias, cajetas, obleas, productos bajos en azúcar y especiales para personas diabéticas. • **Tanto sus empleados, proveedores y clientes provienen de ciudades o comunidades aledañas** a Jaral del Progreso lo que le permite una relación más cercana con sus grupos de interés.

	● **Pensando en "El potencial de venta" establece promociones** del tipo 3 productos por el precio de 2 o estrategias como hacer producto en presentaciones más pequeñas para disminuir precios.	
Valor añadido real	***No existe un valor añadido real.*** Compite sólo por precio	***Producto estrella "rollo de guayaba" con relleno 100% natural de frutas de temporada.***

En la tabla 2 se muestran las capacidades de diferenciación respecto a la competencia señaladas por las propietarias de las organizaciones versus el valor añadido real identificado en la investigación.

Las organizaciones analizadas también presentaron tácticas focalizadas a la estructura (información y procesos de decisión). Sobre los hallazgos encontrados se identifican coincidencias con las teorías de Licandro (2013), así como de Moreno y Muñoz (2017) sobre los factores que intervienen en el éxito de los NI y sus estrategias, tales como el conocimiento del sistema administrativo del negocio, el conocimiento del mercado y la especialización interna del trabajo.

Sin embargo, es importante decir que en el presente estudio no se encontró información sobre el conocimiento del marco regulatorio aplicable a los negocios y el conocimiento de políticas públicas. En cambio, sí sobre los procesos de decisión, ya que las propietarias de los negocios estudiados conocen perfectamente el comportamiento de compra de su mercado, pues identifican claramente los días de mayor venta, los horarios de compra, la procedencia de sus clientes y su poder adquisitivo; cabe resaltar que su forma de organización se vincula al tipo "negocios individuales" al ofertar una línea de productos similares entre sí.

Sobre la intervención de los actores institucionales –mencionada por todos los teóricos analizados como un imprescindible factor para detonar el desarrollo y ejecución de los negocios inclusivos con excepción de Moreno y Muñoz (2017) –, los resultados obtenidos en la investigación arrojan que sólo existió intervención en una de las organizaciones nacida a partir de un programa público para aprovechar la vocación productiva de la localidad guanajuatense de Jaral del Progreso. La segunda organización nace de la idea (individual) de la propietaria, sin que hasta el momento de la presente investigación existiera intervención de ningún actor institucional, aun así, se identificó que existe una relación activa con el gobierno local mediante la cual se han logrado acuerdos para establecer un puesto ambulante de exhibición del producto. Lo anterior evidencia los señalado por Moreno y Muñoz (2017)

acerca de la no necesaria intervención de actores institucionales durante el proceso de creación de un negocio inclusivo, ya que pueden surgir bien a) bajo un esquema de no intervención o b) con un esquema de intervención gubernamental local.

Además de lo ya señalado, se pone de manifiesto que las tácticas de los negocios inclusivos no siempre se centran en sus relaciones con actores institucionales como lo especifica la teoría, pues para las organizaciones estudiadas, la relación actual con la figura gobierno no fue lo suficientemente sólida para centrar su estrategia en ella puesto que el vínculo es escaso, esto se confirma cuando se estudia el enfoque de la estrategia y se identifica que la intervención de actores institucionales ocupa la última posición junto al sistema de recompensas.

La valía de los estudios sociales conduce a un constante replanteamiento de la realidad de nuestro contexto, tal como se presenta en este trabajo que intenta analizar una realidad guanajuatense que va más allá de los sectores manufactureros y las grandes empresas. En este sentido, los negocios inclusivos en Guanajuato presentan ciertas intervenciones en los procesos de formación, aunque también surgen por la propia necesidad del sector de bajos ingresos de obtener una fuente de renta, así mismo esto contrasta con la propuesta de los autores revisados quiénes determinan que la intervención se da ineludiblemente, no así para los NI presentados en esta investigación demostrando incluso una falta de conocimiento de políticas y programas públicos. Se reconoce también que las estrategias de gestión de los NI estudiados tienen un mayor enfoque a los procesos de operación dividiéndose en seis tipos principales: a) procesos de colaboración, b) procesos con proveedores, c) procesos de producción, d) distribución de gastos o utilidades, e) desarrollo de nuevos productos, f) identificación de nuevos mercados.

La importancia que tiene para las organizaciones conocer el enfoque de los NI hacia procesos, se descubre en el proceso de investigación como una importante utilidad futura, ya que con base en el análisis de los diferentes procesos y operaciones reconocidos por las propietarias para la gestión del negocio, así como aquellos puntos de gestión débiles en sus sistemas administrativos, se reconoció que ambas organizaciones cumplen con algunos de los requerimientos principales para acceder al distintivo "Marca Guanajuato" enunciados a continuación: a) consumo de materias primas locales para impulsar el sistema comercial estatal y estimular la red de proveedores locales del estado de Guanajuato, b) ser empresas formales que identifican sus prácticas de gestión, c) producir dentro del estado de Guanajuato, d) pertenecer al sector comercio, servicios, artesanías, sectores en desarrollo, agro alimentos, entre otros, e) someterse a un proceso de mejora continua.

También se determinó que la obtención de este distintivo motivaría a la "organización 1" a tramitar la formalidad de la empresa y le proporcionaría valor añadido disminuyendo así una competencia únicamente por precio, mientras a la "organización 2" le otorgaría el beneficio de fortalecer su valor añadido y promovería su participación en ferias estatales (deseo expresado por su propietaria). Incluso esto permitiría atender lo identificado en el apartado "Información y procesos de decisión", donde se detectó que las organizaciones carecen de conocimiento sobre el marco regulatorio aplicable a sus negocios y el

conocimiento de políticas públicas, esperando que a través del distintivo accedan a la capacitación y asesoría que allane ambos elementos.

Así pues, el imperativo de estudiar estos esquemas de negocio radica en que representan formas de ingreso para sectores poblacionales vulnerables que en Guanajuato están representados por más del 45% de la población, estas formas de organización dan origen a formas de asociatividad entre la base de la población (BdP) demostrado en la propietaria de una de las organizaciones estudiadas quién en múltiples ocasiones enfatizó la importancia del "Nosotros" en su negocio. La réplica de estas formas de negocio y la permanencia en el mercado de las ya existentes, pueden dignificar a las poblaciones vulnerables mediante la libertad financiera que de acuerdo con Hahn (2012) suele ser la raíz para acceder al desarrollo de otros aspectos de la libertad que detonan en el desarrollo de una vida dignificada.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana M. C., y Cañón R. D. M. (2017). Aplicación del modelo relacional en organizaciones campesinas productivas de Colombia. *Revista Chilena De Economía Y Sociedad*, 11(1), 64-85.

Celli B., J. y González, A., R. (2010). Negocios rentables con impacto social. *Debates IESA*, 15(3), 14-19.

Chu, M. (2010). Las microfinanzas Creación simultánea de impacto social y valor comercial. *Debates IESA*, 15(3), 26-30

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2016). "Anexo estadístico de pobreza en México". [Anexos estadísticos]. **(https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2016.aspx)**.

Guevara-Sanginés, M. L. (2009). Estrategias y Voluntad de empresarios en Guanajuato. En M. D. Huerta J.J, Retos, Expectativas y competitividad de la Micro Empresa. (78- 108). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato y Libros a Cielo Abierto.

Hahn, R. (2012). Inclusive business, human rights and the dignity of the poor: a glance beyond economic impacts of adapted business models. *Business Ethics: A European Review*, 21(1), 47-63. **(https://doi:10.1111/j.1467-8608.2011.01640.x)**.

Hammond, A. L.; Kramer, W. J.; Katz, R. S. & Tran, J. T. (2007). *The next 4 billion : market size and business strategy at the base of the pyramid (English)*. Washington DC; World Bank. **(http://documents.worldbank.org/curated/en/779321468175731439/The-next-4-billion-market-size-and-business-strategy-at-the-base-of-the-pyramid)**.

INEGI. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Guanajuato 2017*. **(http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2017/702825092146.pdf)**.

INEGI. (2019). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo –ENOE 2019* (en línea). **(https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/)**.

International Finance Corporation [IFC]. (2018). World Bank Group- Inclusive Business

Overview.
(https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/Topics_Ext_Content/IFC_External_Corporate_Site/Inclusive+Business).
Kates, A., & Galbraith, J. R. (2007). *Designing your organization: Using the STAR model to solve 5 critical design challenges.* John Wiley & Sons.
Licandro, O. (2013). Modelos para el análisis de los negocios inclusivos: construcción mediante el estudio de casos. *Telos*, 15 (1), 32-48.
Licandro, O., y Pardo, L. (2013). Experiencias de negocios inclusivos en Uruguay. Universidad Católica del Uruguay.
Márquez, P., Reficco, E., & Berger, G. (2010). Negocios inclusivos: iniciativas de mercado con los pobres de Iberoamérica. SKEN, BID, *David Rockefeller Center of Latin American Studies, Harvard University*. USA.
Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept I: Five Ps For Strategy. En: Fall 1987 *California Management Review.*
Moreno, C. E. B., y Muñoz, Y. (2017). Propuesta de negocio inclusivo: hacia un modelo de inclusión social de sacha inchi en el Bajo Cauca antioqueño. *Equidad y Desarrollo*, (27), 125-147
OIT (1999). Trabajo decente. In 87 Conferencia Internacional del Trabajo. Memoria del Director General
Periódico El Heraldo León (en línea). (2016). Presente y futuro de la industria automotriz está en Guanajuato: MMM.
(https://www.heraldoleon.mx/presente-industria-automotriz-esta-en-guanajuatommm).
Periódico Expansión. (2015). Las armadoras con las mejores y peores condiciones laborales (en línea).
(https://expansion.mx/negocios/2015/08/24/armadoras-quienes-ofrecen-las-mejores-condiciones-laborale).
Pineda E., M. A. (2014). Negocios y sostenibilidad en la Base de la Pirámide. *Revista Punto De Vista*, 5(9), 97-116.
Pineda E., M. A., y Falla V., P. L. (2016). Los negocios inclusivos como fuente de trabajo de calidad para pequeñas empresarias en condición de pobreza: un estudio exploratorio en el municipio de Apartadó, Colombia. *Equidad Y Desarrollo*, (25), 179-208.
Porter, M. E. (1997). Competitive strategy. Measuring business excellence, 1(2), 12-17. Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). La creación de valor compartido. Cómo reinventar el capitalismo y crear una oleada de innovación y crecimiento". *Harvard Business Review.* 89(1). 31-49.
Prahalad, C. K., & Hart, S. L. (2002). The Fortune at the Bottom of the Pyramid. *Strategy – Business Magazine*, 1-14.
Prahalad, C.K. & Hamel, G. (1994) Strategy as a Field of Study: Why Search for a New Paradigm? *Strategic Management Journal*, 15, 5-16.
PNUD (2008). Las empresas frente al desafío de la pobreza: estrategias exitosas. PNUD. New York