





# Aproximaciones a la investigación social y educativa

---

Aproximaciones a la investigación social y educativa / Evelia Reséndiz Balderas, José Manuel Capello y García, coordinadores. — Ciudad de México : Colofón ; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2019.

294 pág. : gráficas ; 17 x 23 cm

I. Ciencias sociales – Investigación 2. Educación – Investigación I. Reséndiz Balderas, Evelia, coord.  
II. Capello y García, José Manuel, coord.

LC: H62 A67

DEWEY: 300.72 A67

---

Centro Universitario Victoria  
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso  
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149  
[consejopublicacionesuat@outlook.com](mailto:consejopublicacionesuat@outlook.com)

D. R. © 2019 Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000  
Consejo de Publicaciones UAT  
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • [www.uat.edu.mx](http://www.uat.edu.mx)



**Fomento Editorial** Una edición del Departamento de Fomento Editorial  
de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria  
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México  
Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT  
ISBN UAT: 978-607-8626-78-6

Colofón  
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII  
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México  
[www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com](http://www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com)  
ISBN: 978-607-8663-78-1

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 300 ejemplares

**Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del segundo semestre 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.**

# Aproximaciones a la investigación social y educativa

**Evelia Reséndiz Balderas**  
**José Manuel Capello y García**  
Coordinadores



UAT



Consejo de  
Publicaciones



Fomento  
Editorial





Ing. José Andrés Suárez Fernández  
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes  
VICEPRESIDENTE

Dr. José Manuel Capello y García  
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García  
VOCAL

**Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas**

**Dra. Lourdes Arizpe Slogher** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

# Índice

<b>Prólogo</b>	9
<b>Capítulo 1.</b> La pobreza y el emprendimiento en México: ¿Una utopía o realidad? Alma Amalia Hernández Ilizaliturri Luis Enrique Jiménez Etienne Humberto de la Garza Almazán	15
<b>Capítulo 2.</b> La relación de la valoración social y la intención emprendedora del capital humano formado en escuelas de negocio Maritza Álvarez Herrera Norma Angélica Pedraza Melo Jesús Lavín Verástegui	49
<b>Capítulo 3.</b> Aproximaciones a la identidad nacional y sus correlatos fácticos José Manuel Capello y García - CRIM - UNAM / CeMIR - UAT	65
<b>Capítulo 4.</b> Los docentes en educación secundaria ante la evaluación del desempeño para la permanencia en servicio Evelia Reséndiz Balderas Jemima del Edén Gutiérrez Salce	103
<b>Capítulo 5.</b> La política y educación superior <i>La educación libera el pensamiento y engrandece las acciones</i> Rosa Delia Castro Tovar Rosa Delia Cervantes Castro Evelia Reséndiz Balderas	137
<b>Capítulo 6.</b> Reflexiones en torno al uso de prácticas experimentales para el reforzamiento del aprendizaje en el área de la química Antonio de Jesús Estrada Maldonado Rosa Delia Cervantes Castro	163

<b>Capítulo 7.</b> La implementación de las políticas educativas para los académicos y los gestores institucionales Teresa de Jesús Guzmán Acuña	193
<b>Capítulo 8.</b> La política educativa en la enseñanza del español: Entre el diseño y su implementación Xóchitl Gómez Cordero	215
<b>Capítulo 9.</b> Propuesta de un modelo de comprensión de estrategias lectoras apoyado por dispositivos móviles en docentes en formación inicial Proposal of a Model of Comprehension of Reading Strategies Supported by Mobile Devices in Teachers in Initial Formation Daniel Cantú Cervantes	229
<b>Capítulo 10.</b> La seguridad nacional de México: factores social y de género José Luis Vergara Ibarra	265

# Prólogo

---

El proceso sociopolítico acaecido en los treinta últimos años en México, ha tenido como consecuencia la necesidad de resolver con urgencia, con voluntad decidida y de manera inapelable el desarrollo socioeconómico del país. En esta tarea juegan de manera prevalente cuatro aspectos cruciales: Solucionar el problema de la inseguridad nacional, la corrupción, la pobreza generalizada, y el empleo insuficiente y mal remunerado. Nada de esto puede ser resuelto si no se realiza una profunda reforma educativa en todos sus niveles. La calidad educativa es una vergüenza como se revela en las evaluaciones hechas a nivel comparativo internacional y nacionalmente. Además de insuficiente, para ser la base para nuestro desarrollo socioeconómico.

Para la obtención de una verdadera educación con calidad suficiente se requiere no sólo de disponer de un currículum pertinente, que sea congruente con la demanda de conocimientos y adquisición de habilidades necesarias para el mercado de trabajo actual y potencial, sino también para generar perfiles éticos y émicos que aseguren la responsabilidad, del estudiante frente a la sociedad y le desarrollen un sentido de futuro donde perciban las acciones y tareas que deberán abordar para el mejoramiento de la familia, de los ciudadanos y el desarrollo del país. La educación no sólo debe dotar de habilidades al estudiante sino también de formar caracteres y personalidades que le den una dimensión humana a su personalidad y a su futuro. Ayudar a conformar al ciudadano implica una tarea basta de la educación necesaria: Saber, Conocer, Hacer y Desarrollar al hombre, su sociedad y su futuro.

Para México la tarea de la educación no es sencilla, ni requiere de políticas simples. Por el problema grave en que nos encontramos, por el contrario, requiere de acciones serias, complejas y abundantes diagnósticos sectoriales e intersectoriales. Juega aquí la necesidad de investigar y difundir el conocimiento de cómo estamos, qué requerimos y hacia dónde debemos cambiar. No se vale improvisar ni aconsejar por ocurrencias. Debemos nuevamente de rescatar la planeación para realizar cambios en tiempos especificados

y alcances sólidos. Pensar que los resultados son a mediano y largo plazo y no producto de la inmediatez de las improvisaciones políticas. La educación es parte compleja de este juego de solución de los problemas a los que nos ha llevado una descarriada generación de políticos contumaces y sectores económicos únicamente comprometidos con la corrupción, la impunidad, y el egoísmo de las recetas de la ganancia rápida y ajena a las necesidades para la superación de la sociedad.

Nos toca, por la actividad que desarrollamos como universitarios, preocuparnos sobre el cómo la universidad puede aportar su esfuerzo para mejorar a nuestra sociedad. La tarea es compleja en tanto que requiere también una profunda transformación de nuestras instituciones universitarias. Requerimos no ser comparsas de las ideologías del mercado. Si bien es cierto que debemos transformarnos para transformar el mundo actual en que vivimos y, particularmente a nuestra sociedad mexicana, para superar nuestras carencias, algunas ancestrales y otras, producto de la ideología mundial impuesta por la conversión del liberalismo en el neoliberalismo, el cual ha devenido en un desarrollo violento y veloz de una globalización icónica que concentró de manera inmoral el ingreso, que generó una desigualdad creciente entre países, y dentro de los países, y la continuación de guerras alentadas por la búsqueda del control de los mercados y el aseguramiento de la energía petrolera. Los países en vías de desarrollo han terminado en semejarse cada vez más a los subdesarrollados.

La continua crisis que aparece iniciada desde hace 60 años, ha afectado el modelo de sociedad planteada por la época de la modernidad. Su impacto en la continua reducción de su soberanía, la cual ha afectado todas sus funciones y ha reducido su espacio de acción y ha vuelto obsoletas a sus instituciones políticas, económicas, sociales y culturales. Esta crisis de estado, se mantiene en tanto que otras instituciones de orden mundial han substituido la hegemonía del propio estado. Una gran mayoría de los ciudadanos ya no piensa que las instituciones del estado sean capaces de resolver los problemas de la sociedad actual y menos de que sea capaz los del futuro. Por otra parte, un fenómeno societario ha ido creciendo y con ello pervirtiendo la acción ciudadana. La vigencia de un estado disminuido ha propiciado la corrupción y la impunidad de la misma, y ha hecho crecer la idea de que la solución a todos los males puede obtenerse mediante gestores populistas... esto es lo que podemos llamar el fenómeno de la alienación. El que la ciudadanía elija próceres populistas es como el penúltimo acto de una democracia a punto de la disolución.

La crisis de la educación nacional ha seguido los dictados de la orientación internacional para asegurarse su reconocimiento. Repitiendo los criterios de las sociedades avanzadas (dueñas de la orientación globalizadora), se busca ser

calificada como una élite de avanzada. Obtener la gracia de ser aceptados en las publicaciones internacionales, o en las émulas nacionales de esta práctica, permite asegurar mejores posibilidades de obtener recursos para sus trabajos académicos. Pero no se asegura que las soluciones a los problemas nacionales sean producto de esa política de crecimiento académico. La ciencia nacional debe ser transformada partiendo de la idea de posar sus ojos en las condiciones reales que propician nuestro subdesarrollo y los procesos de la corrupción y de la impunidad. Es quizás este problema un efecto de la falta real de comprensión sobre el financiamiento necesario para resolver los problemas de la educación superior y de los centros de investigación. Si lo evadido en corrupción de los fondos del estado se aplicasen a la educación, nuestro nivel académico y mejor abordaje de los problemas nacionales por la investigación habrían progresado desde hace un buen tiempo. No es posible admitir, por lo desmesurado, que el ingreso per cápita nacional, al igual que el nivel académico de nuestro país sea de los más bajos de Latinoamérica. En relación al nivel educativo de nuestra población es igualmente en relación a nuestro “producto nacional bruto” uno de los más bajos, en comparación con los demás países de nuestro continente. En resumen, podemos considerar que mientras nuestra educación y la investigación no se atiendan adecuadamente en su financiamiento, más que desarrollo se van a seguir perpetrando un proceso de decadencia e insuficiencia para atender a la población mexicana. Nuestra educación y su compañera *ad later* la investigación, deben considerar que el conocimiento por sólo el conocimiento, no tiene ni mérito ni pertinencia si no se contemplan los problemas que como nación enfrentamos. Las variables del entorno y su atención son una condición necesaria para que la educación y la investigación sean óbices importantes para nuestro desarrollo. Crecer no tiene el mismo significado que el desarrollo. Es sólo una dimensión del mismo, pero no representa su totalidad. Es como ha acontecido con el impacto del “NAFTA”, si bien ha favorecido a ciertos componentes de nuestra economía, en la mayoría de nuestra población ha tenido un impacto muy problemático.

Un factor muy importante de la educación y de la investigación es su difusión. En esto estamos con una tarea pendiente. La difusión del conocimiento es muy pobre. Particularmente, la producción de libros y revistas es realmente insuficiente. Aparte, nuestro fracaso educativo ha hecho que haya muy poca capacidad lectora en nuestra población. La lectura y la escritura presentan un universo poblacional muy reducido. Constituye un problema casi tradicional en nuestra sociedad. No sólo depende de la baja educación, sino también, de una deficiencia que se arrastra en todos los niveles de la educación. A ello no escapa siquiera en la educación superior.

Es lamentable el número de estudiantes, (el 63%) que apenas alcanza a leer 80 páginas anuales. Ni siquiera alcanzan a leer los diarios y revistas. Su información depende de una atención sesgada a los nuevos medios de comunicación. Los cuales no son una garantía para desarrollar una cultura aceptable. Ni siquiera explotan las posibilidades que estos tienen para avanzar la información sobre contenidos educativos y científicos. Por todo ello, es que consideramos que la información es uno de los talones de Aquiles de la educación y el desarrollo de la ciencia.

La mayoría de las universidades se han abocado a extender su influencia educadora por medio de sus bibliotecas, de sus congresos, y otras formas de dar a conocer el estado del conocimiento universal y nacional.

La publicación de libros y revistas es uno de los medios que se ha hecho imprescindible para esta función informativa. A pesar de la falta de suficiente presupuesto, las instituciones de educación superior han emprendido la tarea de editar y publicar libros sobre todas las materias importantes que desarrollan nuestra cultura social y científica. Aunque se reconoce que abarcar todo lo que en estas materias se produce es imposible, particularmente por los medios actuales que se disponen, no por ello, lo realizable deja de tener valor. Al menos se piensa que son como semillas que pueden convocar a futuro a sus lectores, a migrar hacia nuevas formas de dirigir sus metas y propósitos, tanto productivos como de desarrollo personal.

El avance de las ciencias básicas y sociales ha impactado el trabajo de investigación. Ahora es más frecuente realizar investigaciones con una cobertura inter o multidisciplinaria. Particularmente en el área de las ciencias sociales es ya una actividad frecuente este tipo de integración múltiple. Un ejemplo de esta tendencia, hoy ya definitiva, es la investigación en la educación. Ahora se ha trascendido la idea de que su objetivo sea sólo tratar temas puros de pedagogía y didáctica. Por el contrario, hoy se le ha dado cada vez más importancia a las variables o condiciones propias del entorno donde se educa y enseña. De aquí que los aspectos y categorías sociales, culturales, económicos y políticos sean considerados como procesos que filtran y determinan a la pedagogía y sus tipos distintos de didáctica. Es más, muchos estudios sobre modelos de educación son originados para superar las condiciones que el medio, el entorno o las situaciones sociopolíticas o socioeconómicas imponen como su influencia determinante. Consecuentemente, el producto de estas investigaciones interdisciplinarias y/o multidisciplinarias incrementa su nivel de pertinencia y se obtienen conocimientos que mejoran la eficiencia de los resultados pedagógicos de la aplicación de estas investigaciones.

Una aportación fundamental al proceso de difusión que realizan las universidades es la publicación de libros y revistas, donde se muestra el avance de

la investigación y producción de acciones que promueven la educación y la cultura nacional. Nuestra universidad no es ajena a esta actividad.

El Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR) ha publicado varios libros y su revista: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades cumple este año veintiocho años de publicarse ininterrumpidamente, con lo cual ha mostrado la importancia que le ha asignado a la relación entre la investigación educativa y las condiciones sociopolíticas y culturales tanto de nuestro Estado de Tamaulipas, como de nuestra nación e internacionales.

El presente libro que presentamos a ustedes, ofrece esta perspectiva multidisciplinaria en las aportaciones de los autores que colaboran en esta edición.

Alma Amalia Hernández Ilizaliturri, Luis Enrique Jiménez Etienne y Humberto Garza Almazán nos presentan las vicisitudes que se deben enfrentar, ante la intención de generar una mayor capacidad de “emprendimiento” en virtud de las condiciones de pobreza que existe en nuestra sociedad. De ahí que consideren si este emprendimiento es: ¿Una utopía o realidad?

Maritza Álvarez Herrera, Norma Angélica Pedraza Melo y Jesús Lavín Verástegui en su aportación nos explican cómo influye: “la valoración social sobre la intención emprendedora del capital humano formado en las escuelas de negocios”. Tema fundamental para una sociedad que requiere una mayor actividad emprendedora frente a la competencia persistente y en aumento que impone la globalización actual.

Un servidor: José Manuel Capello presenta un estudio sobre la “Representación de la Identidad Nacional y su Aproximación Fáctica. Muestra una nueva concepción de lo que es la Identidad Nacional, alejándose de las representaciones “folclóricas”, étnicas y artísticas, para centrarse en las relaciones que se construyen sobre el sentido de pertenencia y de participación de los ciudadanos en las instituciones nacionales: políticas, económicas, sociales y culturales, basándose en estudios sobre poblaciones representativas de México.

La actualidad del proceso establecido sobre la reforma educativa, donde la evaluación del desempeño docente se considera crucial para el logro de dicha reforma es presentado por Evelia Reséndiz Balderas y Jemina del Edén Gutiérrez Salce, en su contribución titulada: Los docentes en educación secundaria ante la evaluación del desempeño para la permanencia en servicio.

Adelantándose a la intención política del nuevo gobierno federal, Rosa Delia Castro Tovar, Rosa Delia Cervantes Castro y Evelia Reséndiz Balderas presentan el trabajo sobre: “La política y Educación Superior: La educación libera el pensamiento y engrandece las acciones”. Tema extraordinariamente importante que toca aspectos trascendentes sobre la intención en disputa de muchos grupos

políticos, para que se realice una reforma académica de la educación superior, para que esta pueda responder a las contradicciones actuales que vive nuestro país al respecto.

Antonio de Jesús Estrada Maldonado y Delia Cervantes Castro, nos recuerdan la necesidad de introducir nuevos formatos para mejorar el aprendizaje de la ciencia, particularmente de la química, en su trabajo sobre “Reflexiones en torno al uso de prácticas experimentales para el reforzamiento del aprendizaje en el área de la química”.

Tema actual de gran controversia en la implementación de la reforma educativa nos ofrece Teresa de Guzmán Acuña, en su trabajo sobre “La implementación de las políticas educativas para los académicos y los gestores institucionales”. No sólo es una complejidad sino la creación de nuevos paradigmas que aseguren el funcionamiento de la actividad educativa en los procesos que intentan la renovación académica.

Xóchitl Gómez Cordero, nos hace voltear hacia un problema grave que aqueja a nuestro país: las dificultades de nuestro uso idiomático del español y su enseñanza. No indica en su aportación: “La política educativa en la enseñanza del español: Entre el diseño y su implementación” toda la tarea que debemos realizar para la preservación de nuestro idioma.

Relacionado con los problemas didácticos, actualmente en gran controversia introducida por la idea de una educación basada en competencias y otra en objetivos, Daniel Cervantes Cantú, en su aportación a este libro: “Propuestas de un modelo de comprensión de estrategias lectoras apoyado por dispositivos móviles docentes en formación inicial”, nos ofrece una interesante discusión.

Como ustedes habrán de juzgar por la temática que aborda este libro, la educación es un tema no sólo de cultura, sino también de discusión política. Subyaciendo a ella se observa la discusión de objetivos que no sólo pretenden implantar modelos educativos sino también, validar teorías sociopolíticas como lo muestra la intervención que la OCDE ha hecho sobre lo que debe hacerse en la educación en este mundo globalizado.

José Manuel Capello y García  
Evelia Reséndiz Balderas

# La pobreza y el emprendimiento en México: ¿Una utopía o realidad?

---

Alma Amalia Hernández Ilizaliturri  
Luis Enrique Jiménez Etienne  
Humberto de la Garza Almazán

## Antecedentes

El emprendimiento es visto como una actividad que promueve la innovación, contribuye a generar fuentes de empleo y estimula el crecimiento económico mediante las redes empresariales que genera, es por ello que en los últimos 30 años las naciones y subnaciones han instrumentado políticas públicas orientadas a intensificar la actividad.

Las escuelas clásicas del pensamiento económico sostenían que el crecimiento económico conducía a la generación de ingresos, base para mejorar la calidad de vida de los habitantes. Promover el desarrollo, promovería el equilibrio de mercado en el que el estado de bienestar sería para los ciudadanos, sin embargo, hablar de desarrollo y globalización no ha sido símbolo de la ausencia o erradicación de la pobreza, si no de pobreza extrema, marginación y exclusión social.

La exclusión social es un efecto del desarrollo económico basado en un sistema capitalista (Hard y Negri: 2000), a medida que los estados impulsan el desarrollo de clústers industriales y se promueven economías de escala y encadenamientos productivos a sectores tecnológicos y de innovación se amplían las desventajas de la población vulnerable (Perroux: 1955, Myrdal: 1957, Hirschman: 1958 y Kaldor: 1970).

La pobreza y exclusión social representan una problemática que ha ocupado las principales agendas internacionales de los Estados

y las organizaciones no gubernamentales. En el año 2000 los 189 países miembros de las Naciones Unidas firmaron el acuerdo de cooperación “Los objetivos de desarrollo del Milenio”, mediante el cual se comprometían en primer orden a erradicar la pobreza extrema, para el 2015 los países debían reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, la proporción de personas que sufrían hambre y cuyos ingresos inferiores fueran de un dólar diario; así como lograr el pleno empleo productivo y trabajo digno para todos, incluyendo mujeres y jóvenes rechazando el trabajo infantil. A casi dos años de la fecha establecida, los reportes del Banco Mundial (2016) señalan que para el 2010 se había cumplido el objetivo de disminuir a la mitad la pobreza registrada en 1990, según las cifras en 1990 se contabilizaba al 37% de la población en pobreza extrema, para el 2011 el 12.7% de la población mundial vivían con menos de 1.90 dólares diarios. Analizando las relaciones marginales en 1981 el 57% de la población mundial era pobre con carencias profundas, mientras que para el 2011 solo el 31.88%, en este sentido se podía argüir una disminución global de la pobreza extrema, sin embargo, el análisis por región, muestra que la reducción de la pobreza no se dio en todos los países miembros de igual manera, mientras que en China, de 1981 al 2011, habían salido del umbral de la pobreza 743 millones de personas (68% de la población mundial que rompió con círculos pobreza y rezago social), en México, en 1981, el 53.1% de la población vivía con ingreso inferior a la línea de bienestar, para el 2016 solo el 50.6% de la población se encontraba en dichas condiciones, en el caso de pobreza alimentaria en 1981, el 21.4% de la población no tenía acceso a alimentación, para el 2016 era el 20.6%, si bien es cierto que se dio una reducción en los índices de pobreza en México, ésta no se redujo a la mitad. En África Subsahariana el 42% de las personas seguían subsistiendo en condiciones de pobreza extrema en 2013.

La ONU considera que los sistemas de protección social han sido fundamentales para prevenir y reducir la pobreza y la desigualdad en las distintas etapas de vida de los individuos, las políticas públicas en materia de asistencia y bienestar social como los subsidios y transferencias condicionadas dirigidos a niños, madres de recién nacidos, personas con discapacidad, adultos mayores y personas en pobreza y sin empleo, las prestaciones para empleo temporal y el financiamiento para pobres han sido medidas empleadas por las naciones para contender los efectos de un crecimiento desigual y heterogéneo en las regiones.

Una de las estrategias instrumentadas por el gobierno de México para impulsar la actividad emprendedora en los grupos vulnerables como medida de integración económica fue la creación del Programa y el Fondo de Apoyo a las Empresas de Solidaridad (4 de diciembre de 1991), hoy Instituto Nacional de Economía Social (INAES), programa mediante el cual, se orienta e impulsa el

desarrollo productivo de campesinos, indígenas y grupos urbanos, con acciones coordinadas de la federación, los estados y municipios, con la participación de los sectores social y privado. En un estudio realizado en el estado de Guerrero por Morales, García y Morales (2006)<sup>1</sup> el 62% de los beneficiarios entrevistados manifestó que habían recibido poca capacitación técnica, pero que sus ingresos y ganancias no se habían incrementado, un 77% de los que recibieron capacitación “comercial” manifestaron que no incrementaron sus ventas o servicios y tampoco incrementaron sus ingresos, si consideramos que una de las causas principales de mortandad acelerada de las empresas está asociada a problemas financieros, entonces la prospectiva de vida para estos emprendimientos es baja.

En el reporte de Global Entrepreneurship Monitor (GEM) se señala que en México el 20.6% de los emprendimientos tempranos son realizados por adultos de ingreso bajo, mientras que solo el 4.7% de los emprendimientos establecidos (más de 3.5 años) le pertenecen a adultos con ingresos bajos. La ausencia de rentabilidad del negocio (37.5%) y las oportunidades para vender (20.9%) fueron las principales razones por las que los emprendedores decidieron cerrar sus negocios, si consideramos que el estudio de Guerrero señala que más del 50% de los beneficiarios una vez recibida la capacitación técnica, comercial y financiera no perciben un incremento en sus ventas y una mayor ganancia, entonces sus probabilidades de fracaso se intensifican, considerando que las estimaciones del INEGI<sup>2</sup> determinan que la esperanza de vida de las empresas al nacer es de 7.8 años, y al primer año 8.2 años, entonces comprenderemos los flujos de transición de un estado de pobreza a otro de la población vulnerable que emprende y desemprende, a pesar de los esfuerzos que el estado realice para su integración.

Los programas gubernamentales se consideran fundamentales para el desarrollo de un ecosistema emprendedor, sin embargo, en México, según cifras del GEM los expertos consideran que estos ofrecen limitada actividad emprendedora. La formación y la educación emprendedora a cargo de las instituciones de enseñanza tampoco es efectiva ya que no desarrollan adecuadamente la competencia y la poca disponibilidad de universidades y centros de investigación y desarrollo no permiten una eficiente transferencia de I+D a favor de la actividad emprendedora, hechos que fundamentan la existencia en México de un débil ecosistema emprendedor, por consiguiente cada individuo con intención por emprender percibe la existencia

---

<sup>1</sup> Morales, A., García, E., Morales, R., (2016) FONAES-INAES y su impacto en el desarrollo de las empresas sociales del municipio de Acapulco, Guerrero, periodo de 2006 a 2012. <http://ru.iiec.unam.mx/3274/1/266-morales-garcia-morales.pdf>

<sup>2</sup> <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/experimentales/esperanza/default.aspx>

de una gran cantidad de obstáculos que pueden limitarlo o hacerlo desistir. Si para un individuo con un nivel de preparación profesional con competencias laborales adquiridas la actividad emprendedora es titánica, entonces para la población excluida, quienes carecen de capacidades humanas, baja autoestima y concepto de sí mismos la actividad es casi imposible.

Sin embargo, algunos estados han reportado casos de éxito en el emprendimiento en la población vulnerable, como el estado de Tamaulipas durante el periodo 2011-2016, mediante un proceso de transferencia tecnológica derivada de una investigación se diseñó e instrumentó el Programa Mujeres con Valor (Hernández:2011) logrando la integración económica del 70% de las mujeres, pues el 54.96% inició su propio negocio, hecho que nos obliga a repensar que el emprendimiento en la población vulnerable más que una utopía puede ser una realidad.

### **La pobreza en México**

De manera inicial los teóricos argüían que la pobreza se relacionaba con el ingreso, sin embargo años después su concepción tomó distintas dimensiones, el debate entre la pobreza relativa y la absoluta dio pauta para ampliar los estudios de pobreza y sus caracterizaciones.

Con el crecimiento económico y los procesos globales las brechas entre los pobres y el resto de la población se fueron ampliando, hasta que los países tuvieron que reconocer que como consecuencia de los procesos globales un grupo de la población que vivía con carencias era incapaz de poderse vincularse a los procesos de desarrollo regional. Diana Pearce (1970) estudió la relación del ingreso de los hogares según el género de las cabezas de familia identificando a las jefas como uno de los grupos con mayor probabilidad de quedar atrapado en círculos de pobreza y exclusión, acuñando por primera vez el termino de feminización de la pobreza.

La hegemonía mundial produjo el interés de las instituciones internacionales sobre el tema de pobreza y de desigualdad, en 1990 el Banco Mundial definió la pobreza como la imposibilidad de alcanzar un nivel de vida mínimo y con base en ella detalló en su informe las perspectivas internacionales tendientes a dejar cada vez más personas atrapadas en círculos de pobreza y rezago social, haciendo un llamado internacional para establecer compromisos supranacionales orientados a su erradicación.

Pocos años después Sen (1992) relaciona la pobreza con el ingreso y las capacidades, señalando que la pauperización es la ausencia de capacidades básicas que le permiten a cualquier individuo insertarse en la sociedad, a través del ejercicio

de su voluntad. Su postulado fue retomado por la Organización de las Naciones Unidas y en su programa para el desarrollo de las naciones (PNUD, 1997) define la pobreza humana como la negación de opciones y oportunidades de vivir una vida tolerable, con ello la concepción entre desigualdad y pobreza permitió definir claramente la diferencia entre ellas, identificando que una persona de ingresos altos podría transferir recursos a otra de ingresos menores reduciendo con ello brechas de desigualdad pero dejaría la percepción de pobreza intacta, paradigma que se sostiene con las conclusiones vertidas en el informe de 2012 del Grupo de Tareas de las Naciones Unidas (2012), donde se evaluaron los avances de las naciones para alcanzar los objetivos del milenio, siendo la erradicación de la pobreza el primero, el informe señala que la pobreza y la exclusión social iban en incremento, y que las políticas públicas (subvenciones, subsidios y transferencias) no habían sido del todo efectivas.

En el informe 2015 sobre los logros de los Objetivos del Milenio, se resalta el cumplimiento de la disminución de los pobres en más de un 50%, haciendo alusión a que no fue de manera homogénea en todos los países. En el reporte de pobreza publicado por CONEVAL (2017) del 2010 al 2016 en términos de proporción poblacional la tasa de personas con algún tipo de carencia había disminuido en un 5% (de 74.2 a 70.4), sin embargo en términos de número de habitantes en el 2016 existen más personas que viven con alguna carencia que en el 2010<sup>3</sup>.

De manera inicial los teóricos argüían que la pobreza se relacionaba con el ingreso, sin embargo, años después, su concepción tomó distintas dimensiones, el debate entre la pobreza relativa y la absoluta dio pauta para ampliar los estudios de pobreza y sus caracterizaciones.

Con el crecimiento económico y los procesos globales las brechas entre los pobres y los no pobres se fueron ampliando, hasta que los países tuvieron que reconocer que como consecuencia de los procesos globales un grupo de la población que vivía con carencias era incapaz de poderse vincular a los procesos de desarrollo regional. Diana Pearce (1970) estudió la relación del ingreso de los hogares según el género de las cabezas de familia identificando a las jefas como uno de los grupos con mayor probabilidad de quedar atrapado en círculos de pobreza y exclusión, acuñando por primera vez el término de feminización de la pobreza.

La hegemonía mundial produjo el interés de las instituciones internacionales sobre el tema de pobreza y de desigualdad, en 1990 el Banco Mundial definió la

---

<sup>3</sup> Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010, 2012, 2014 y el MEC 2016 del MCS-ENIGH, señalaban que en el 2010 la población con al menos una carencia social era de 85 millones de personas, para el 2016 era de 86.3 millones.

pobreza como la imposibilidad de alcanzar un nivel de vida mínimo y, detalló en su informe, las perspectivas internacionales tendientes a dejar cada vez más personas atrapadas en círculos de pobreza y rezago social, haciendo un llamado internacional para establecer compromisos supranacionales orientados a su erradicación.

Sen (1992) relaciona la pobreza con el ingreso y las capacidades, señalando que la pauperización es la ausencia de capacidades básicas que permiten a cualquier individuo insertarse en la sociedad, a través del ejercicio de su voluntad. Su postulado fue retomado por la Organización de las Naciones Unidas y en su programa para el desarrollo de las naciones (PNUD, 1997) define la pobreza humana como la negación de opciones y oportunidades de vivir una vida tolerable, con ello la concepción entre desigualdad y pobreza permitió definir claramente la diferencia entre ellas, identificando que una persona de ingresos altos podría transferir recursos a otra de ingresos menores reduciendo con ello brechas de desigualdad, pero dejaría la percepción de pobreza intacta, paradigma que se sostiene con las conclusiones vertidas en el informe de 2012 del Grupo de Tareas de las Naciones Unidas (2012), donde se evaluaron los avances de las naciones para alcanzar los objetivos del milenio, siendo la erradicación de la pobreza el primero, el informe señala que la pobreza y la exclusión social iban en incremento, y que las políticas públicas (subvenciones, subsidios y transferencias) no habían sido del todo efectivas.

En el informe 2015 sobre los logros de los Objetivos del Milenio, se resalta el cumplimiento de la disminución de los pobres en más de un 50%, haciendo alusión a que no fue de manera homogénea en todos los países. En el reporte de pobreza publicado por CONEVAL (2017) del 2010 al 2016 en términos de proporción poblacional la tasa de personas con algún tipo de carencia había disminuido en un 5% (de 74.2 a 70.4), sin embargo, en términos de número de habitantes en el 2016 existen más personas que viven con alguna carencia que en el 2010<sup>4</sup>.

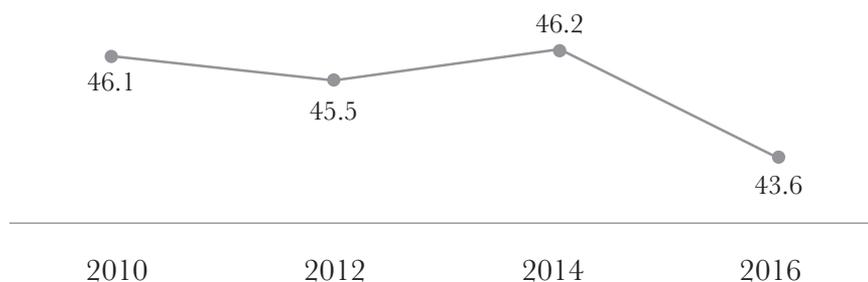
En México la pobreza se viven en diferentes dimensiones, según cifras del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el 2016 México registraba un índice de Desarrollo Humano de 0.762 ocupando el lugar 77 de 189 países, sin embargo, si se considerara el índice de desigualdad el índice de desarrollo humano sería de 0.56, lo que refleja un progreso desigual y excluyente para un grupo de la población.

---

<sup>4</sup> Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010, 2012, 2014 y el MEC 2016 del MCS-ENIGH, señalaban que en el 2010 la población con al menos una carencia social era de 85 millones de personas, para el 2016 era de 86.3 millones.

En el 2008 México revelaba que al 50.6% de los mexicanos no le alcanzaba el ingreso para cubrir sus necesidades básicas, el 18.2% de la población sufría carencias alimentarias -casi veinte millones-, de los cuales 7.2 millones habitaban en zonas urbanas, mientras que 12.2 millones pertenecían a zonas rurales. Entre 2006 y 2008, el nivel de vida de más de un millón de familias cayó bajo el umbral de la pobreza. Los últimos reportes realizados por el CONEVAL en materia de pobreza<sup>5</sup> identifican que el 43.6% de la población vive en pobreza, sin embargo de acuerdo con lo señalado por el INEGI las estimaciones de pobreza en México 2016, se elaboraron en base al Modelo Estadístico 2016, por lo que no dan continuidad a la serie de pobreza de años anteriores por lo que no es recomendable su comparación histórica. En este sentido, con la información oficial disponible no podemos precisar si se ha dado una disminución real de la población en condiciones de pobreza o solo es el reflejo de un nuevo cálculo estadístico.

Gráfica 1.1. Pobreza en México

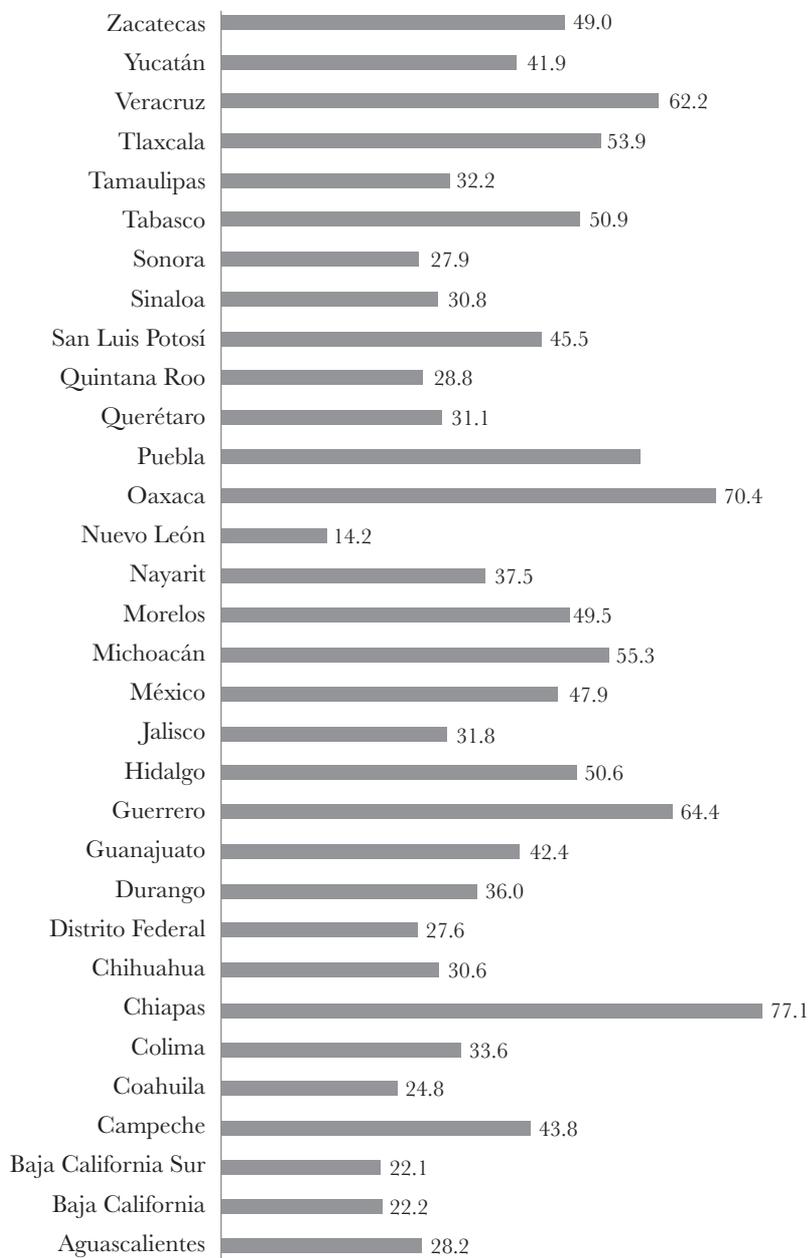


Fuente: Elaboración Propia en base a información del CONEVAL

En el 2016 el estado que contaba con la mayor proporción de la población en condiciones de pobreza era Chiapas (77.1%), y Nuevo León el de menor proporción (14.2%).

<sup>5</sup> De acuerdo con lo establecido por la Ley General de Desarrollo Social (LGDS), la medición de la pobreza considera los siguientes indicadores: a) el ingreso de los hogares; b) las carencias sociales en materia de educación, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación, y c) el grado de cohesión social.

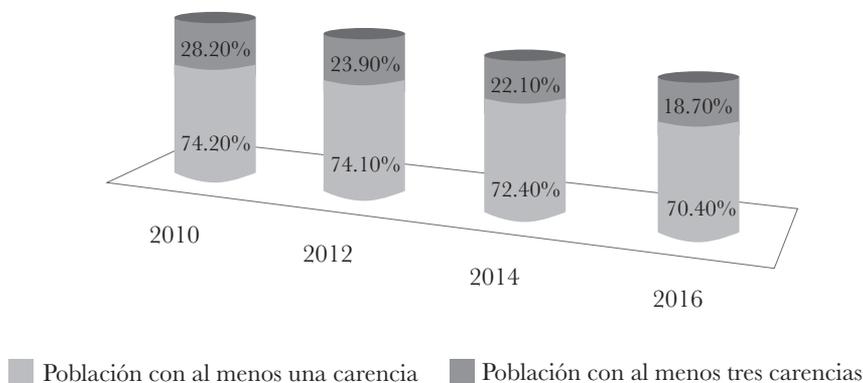
Gráfica 1.2. Porcentaje de pobreza en los estados del país



Fuente: Elaboración Propia en base a información del CONEVAL

CONEVAL considera que un individuo es pobre si presenta al menos una carencia social y no tiene un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades. Los indicadores de carencias sociales hacen alusión a la falta de acceso de la población a servicios de salud, seguridad social, educación, vivienda, alimentación. El número de carencias promedio en el 2016 de la población en situación de pobreza era de 2.2, mientras que las de extrema pobreza 3.5. El rezago educativo es de 17.4% de la población, 15.5% de los mexicanos no tienen acceso a servicios de salud, 55.8% a seguridad social, 12% carencia por calidad de espacios de la vivienda, 19.3% servicios básicos y 20.3% alimentación. En general el 70.40% de los mexicanos es pobre ya que al menos presenta una carencia.

Gráfica 1.3. Porcentaje de la población en México por carencia



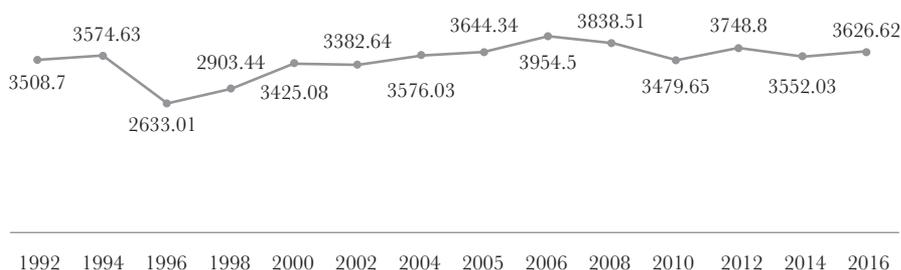
Fuente: Elaboración Propia en base a información del CONEVAL

El 58.2% de los pobres viven en zonas rurales y el 39.2% en zonas urbanas. El 51.1% de los niños y jóvenes menores de 18 años viven en condiciones de pobreza, 49.4% de la población con discapacidad y 41.1% de los adultos mayores son vulnerables. Los jóvenes entre 12 a 29 años el 44.3% son pobres.

El ingreso es una de las variables consideradas para la medición de la pobreza, de acuerdo a la Ley general de Desarrollo Social, siendo una variable explicativa en la metodología multidimensional de la medición de la pobreza. Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE:2016) el ingreso obtenido por remuneraciones laborales ocupa el 70% de las entradas de capital financiero en los hogares. La evolución del ingreso promedio de los hogares muestra una reducción del ingreso en los periodos de crisis económica en el país, como en el 96.

Para mejorar las condiciones de vida en los hogares mexicanos se ha considerado instrumentar políticas públicas orientadas a estimular el crecimiento económico mediante la productividad y promover una mejor distribución del ingreso, por lo que a partir del 2013 el gobierno mexicano inició un proceso de rediseño de los programas sociales orientados a generar ingresos a la población vulnerable.

Gráfica 1.4. Evolución del ingreso total per cápita mensual en términos reales, México (pesos de agosto de 2014)



Fuente: Elaboración Propia en base a información del CONEVAL

Sin embargo, pese al esfuerzo por transitar los programas sociales de asistencia-listas a incluyentes los resultados al 2016 en materia de combate a la pobreza, no muestran un impacto significativo, en el 28% del territorio existen carencias entre el 50 y 77% de la población, en el 46.8% del territorio del 30 al 49.9% de la población es pobre por carencia y en el 25% el número de pobres oscila entre el 14 y 29%. Las regiones con menor proporción de carencias; el 62.5% se localizan en el norte del país.

### El perfil de pobreza en México

La escasa literatura sobre el perfil de la pobreza en México se remonta a los estudios de Cortés (1997) y Garza-Rodríguez (2000), quienes mediante una regresión logística determinaron que la probabilidad de ser pobre dada las variables económicas, demográficas y de ubicación están relacionadas con el número de dependientes, y el número de años de educación y la edad del jefe de familia, tener una ocupación rural y ser un trabajador doméstico.

Para Székely (1998), el bajo nivel de educación es un factor muy importante para explicar los altos niveles de pobreza que prevalecen en el país, el tamaño del hogar, el vivir en una zona rural y las disparidades en el trabajo.

Según Garza<sup>6</sup> (2016) el perfil de la pobreza construido para la región frontera norte de México indica que la pobreza es mayor para las familias que viven en los estados de Coahuila, Tamaulipas y Chihuahua, para los hogares rurales y para las familias numerosas y los hogares cuyo jefe tiene bajo nivel de educación, es un trabajador ambulante o se desempeña en el sector agrícola.

Los estudios sobre la pobreza desde la óptica de la igualdad de género han promovido el análisis y la reflexión aportando variados elementos para la conceptualización, la medición y la implementación de políticas para la pobreza.

CEPAL (2003<sup>a</sup>), Montañó (2003 b), Ruspini (1996) y Bravo (1998) identifican varios factores que explican la correlación entre pobreza y jefatura de hogar femenina:

- Los hogares con jefatura femenina tienen un mayor número de personas a cargo, es decir, una mayor proporción de personas que no trabajan (los niños y los ancianos).
- Son hogares que, por definición, reciben su sostén principal de la mujer, cuyo ingreso medio es inferior al del hombre y tiene menores oportunidades de acceso a empleos lucrativos y a los recursos de producción, tales como la tierra, el crédito y la tecnología.
- Las mujeres cabeza de familia deben también asumir por sí solas las responsabilidades familiares y, especialmente en los países en desarrollo, atender a las necesidades diarias, y ello las obliga a optar por empleos o tipos de trabajo que no están bien remunerados (a menudo a domicilio) pero que ofrecen condiciones más compatibles con la educación de los hijos, las obligaciones familiares, y las actividades domésticas.

En los actuales estudios de pobreza y de desigualdad el concepto de exclusión social contribuye a comprender la complejidad y la multidimensionalidad de la pobreza y la desigualdad.

La exclusión implica fracturas en el tejido social, Jiménez, Brugué (2003)<sup>7</sup>, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera.

Es un fenómeno poliédrico, articulado por un conjunto de circunstancias desfavorables interrelacionadas, correlacionadas por el fracaso escolar, la precariedad laboral, desprotección social, monoparentalidad y género.

---

<sup>6</sup> Garza, J. Las determinantes de la pobreza en los estados mexicanos de la frontera con Estados Unidos. Estudios de la frontera. vol.17 no.33 Mexicali ene./jun. 2016

<sup>7</sup> Jiménez, L., Brugué, R., Jaumandreu, G., Obradors, A. (2003). Perfiles y alcances de la exclusión social. *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003*

El fracaso escolar en México lo ubica en el lugar 55 del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Unesco (2016)<sup>8</sup>, más de 34 millones de personas sufren rezago educativo, 7 millones son analfabetas, 1.4 millones de niños no asisten a la escuela, 1 millón 324 mil tienen menos de cuatro años de estudio.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) la mayor deserción escolar se produce en el nivel medio superior, el 14.4% de los jóvenes de 15 a 19 años deserta principalmente por la falta de recursos y el bajo desempeño escolar.

En un estudio realizado por el Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP) sobre la desigualdad y pobreza en los jóvenes de 15 a 22 años se determinó que de los 1.9 millones de jóvenes en edad de asistir a educación media superior y que no lo hacen (28% del total de la población objetivo) 259 607 se concentran en el 10% de la población pobre.

Si distribuimos los 1.9 millones de jóvenes de acuerdo a su nivel de ingreso, el mayor número de estos jóvenes (259 607 de 1.9 millones) no matriculados se concentra en el 10% de la población más pobre. 90 de cada 100 jóvenes no matriculados no tienen acceso a la seguridad social.

CIEP estima que de los 20 de 100 que logran matricularse entre 18 y 22 años, son 3 jóvenes los que pertenecen a la población más pobre contra 15 que viven en los hogares más ricos. Los jóvenes que viven en los hogares más pobres tienen menos oportunidad de matricularse en la edad idónea que los jóvenes de los hogares más ricos.

El sistema de becas del programa PROSPERA es el principal proveedor de financiamiento educativo del 10.7% de los jóvenes pertenecientes al sistema educativo formal que manifestaron recibir una beca, el 59.5% las recibió del programa. (INEE:2013). Las becas que el gobierno otorga son la principal razón para que más jóvenes de 15 a 17 años decidan estudiar. 4 de cada 10 jóvenes entre 15 y 17 años tiene beca, mientras que, sólo 1 de cada 10, entre 18 y 22 años de edad, recibe un financiamiento académico para seguir estudiando su carrera profesional.

Los jóvenes entre 18 y 22 años que no estudian, solamente el 23% tenía trabajo, el 77% de los jóvenes que no trabaja ni estudia supera al total de población entre 18 y 22 años que sí trabaja, del 77% de los *ninis* el 50% de ellos proviene de un hogar en condiciones de pobreza.

La generación de estudiantes del ciclo 1999-2000 que en el 2018 tendrían 26 años, el 22% se tituló como profesionista y 3% como técnicos profesionales.

---

<sup>8</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>

En términos de exclusión y marginación, la actual generación productiva el 33% son vulnerables por educación básica inconclusa y 75% carece de competencias laborales, solo el 22% tiene las competencias para contribuir a elevar la productividad del país.

Considerando que la educación es esencial para alcanzar el crecimiento económico sostenible, ya que aumenta el ingreso de los más pobres, y distribuida equitativamente reduce la desigualdad, si la tendencia en México continúa expulsando del sistema educativo a más del 70% de la población, la exclusión y la marginación no se erradicarán, ya que el progreso continuará siendo para unos cuantos.

La falta de mano de obra calificada afecta de manera directa la productividad de las empresas públicas y privadas y por ende a la competitividad nacional, las tendencias de pobreza y vulnerabilidad en la fuerza laboral actual y futura crean un panorama poco alentador para el país si no se instrumentan programas y proyectos en dos grandes vertientes: las orientadas a disminuir las tasas de deserción escolar y las orientadas a elevar las competencias de los jóvenes que no concluyeron su formación profesional o técnica.

Según el estudio de la psicóloga del Dartmouth Collage de EE.UU Michele Tine<sup>9</sup> la pobreza afecta de forma negativa la memoria encargada del proceso de almacenamiento y gestión de la información (memoria de trabajo), por lo que señala que los sistemas educativos deben pensar en un método de enseñanza y aprendizaje que ayuden a superar el déficit.

En un estudio realizado por Anadi<sup>10</sup> revelo que las personas pobres dedican muchos esfuerzos a su manutención a corto plazo, lo que hace que pierdan habilidades cognitivas, cuando un individuo debe afrontar problemas financieros se queda con menos “recursos mentales” para centrarse en asuntos complicados, indirectamente relacionados, tales como la educación, la capacitación para el trabajo e incluso la gestión de su tiempo, es por ello, que sus capacidades de desarrollo se ven mermadas, situación que en un contexto familiar los imposibilita para asesorar a sus hijos en las tareas escolares, y en el mundo laboral limita su capacidad para comprender procesos complejos.

---

<sup>9</sup> Tine, M. (2015). Working Memory Differences Between Children Living in Rural and Urban Poverty. *Journal of Cognition and Development*. DOI: 10.1080/15248372.2013.797906.

<sup>10</sup> Anandi Mani, Sendhil Mullainathan, Eldar Shafir, Jiaying Zhao. Poverty Impedes Cognitive Function. *Science* (2013). DOI: 10.1126/science.1238041.

## Las políticas sociales para la generación de ingresos y lucha contra la vulnerabilidad en México

México incentivó la creación y el desarrollo de mecanismos de contención social para proteger a la población marginada y reducir la pobreza. La educación y el microcrédito fueron temas que contribuyeron a constituir una batería de acciones mediante políticas de generación de ingreso-emprendimiento empresarial.

Las políticas sociales de emprendimiento empresarial se focalizan en prevenir y mitigar las condiciones de pobreza y vulnerabilidad, promoviendo la generación de condiciones de promoción social en los beneficiados, para que transiten de una dependencia económica del estado a transformarse en actores de su propio desarrollo.

En el Programa Sectorial de Desarrollo Social 2013-2018 el gobierno traza la estrategia de desarrollo social con un enfoque de derechos sociales complementada con una mayor inclusión productiva de la población, enfocado en las distintas etapas de vida de los individuos y ubicando a las personas como agentes de cambio.

En el programa sectorial se señalan 6 objetivos alineados al eje II del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. En el objetivo 6 se define la política social de generación de ingresos.

### Objetivo 1

Fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que incidan positivamente en la alimentación, la salud y la educación

### Objetivo 3

Dotar de esquemas de seguridad social que protejan el bienestar socioeconómico de la población en situación de carencia o pobreza

### Objetivo 5

Fortalecer la participación social para impulsar el desarrollo comunitario a través de esquemas de inclusión productiva y cohesión social.

### Objetivo 2

Construir un entorno digno que propicie el desarrollo a través de la mejora en los servicios básicos, la calidad y espacios de la vivienda y la infraestructura social.

### Objetivo 4

Construir una sociedad igualitaria donde exista acceso irrestricto al bienestar social mediante acciones que protejan el ejercicio de los derechos de todas las personas

### Objetivo 6

Mejorar el ingreso de las personas en situación de pobreza mediante el apoyo y desarrollo de proyectos productivos

El objetivo 6 pretende que las personas en situación de pobreza accedan a opciones productivas que les permitan obtener empleos e ingresos que se puedan sostener en el largo plazo y que les permitan alcanzar un nivel de vida digno. Para lograr el objetivo, el gobierno mediante esquemas de apoyo productivo, capacitación,

asistencia técnica, apoyos a la comercialización y consolidación de empresas o negocios busca que las personas en situación de pobreza encuentren un nicho de oportunidad económica que los lleve a salir de esa situación de carencia. A su vez, manifiesta en el eje transversal de Democratizar la productividad su injerencia para disminuir las brechas de desigualdad.

La Secretaría de Desarrollo Social es la dependencia del gobierno federal a cargo de ejecutar las políticas públicas en materia de asistencia social, coordina 9 instituciones:

1. Instituto Nacional de Economía Social
2. Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías
3. Instituto Nacional de Desarrollo Social
4. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Grupos Vulnerables
5. Instituto Nacional para los Adultos Mayores
6. Instituto Mexicano para la Juventud
7. Abasto Social de Leche
8. Diconsa
9. PROSPERA Programa de Inclusión Social

La Ley de Asistencia Social, misma que se fundamenta en las disposiciones que en materia de asistencia social contiene la Ley General de Salud, confiere al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), entre otros, la coordinación del Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada, atender al interés superior de la infancia, la prestación de servicios de representación, asistencia jurídica y orientación a todas aquellas personas que por distintas circunstancias no puedan ejercer plenamente sus derechos, operar establecimientos de asistencia social, promover la creación y desarrollo de instituciones públicas y privadas de asistencia social, así como la elaboración de Normas Oficiales.

En el Programa Nacional de Asistencia Social 2014-2018 señala dentro de sus objetivos y líneas de acción su contribución al eje transversal: Democratizar la productividad, estableciendo como línea de acción fortalecer el desarrollo de capacidades en hogares en situación de vulnerabilidad, que permitan alcanzar su máximo potencial.

El DIF Nacional coordina acciones de asistencia social en los 32 DIF estatales.

### *Programas para la generación de ingresos en grupos vulnerables*

De un estudio exploratorio se identificaron los Programas Federales de FONAES, Fondo MIPyMEs y PROSPERA instrumentados por SEDESOL como aquellos

focalizados para ejecutar estrategias de generación de Ingresos, en el caso del DIF Nacional el programa de Desarrollo Comunitario o Comunidad Diferente, y en el caso del DIF Estatal de Tamaulipas, reconocido por la oficina de ONU Mujeres en México como alternativas de integración económica de los grupos vulnerables y jefas de familia el Programa Mujeres con Valor.

El Fondo Nacional de Apoyo a Empresas Sociales (FONAES) fue creado el 4 de diciembre de 1991 y reestructurado de acuerdo a la Ley de Economía Social y Solidaria, promulgada en mayo del 2012. Uno de los cambios más importantes fue restringir el apoyo a empresas formalmente constituidas.

FONAES nace como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Economía, cuyo propósito fue apoyar los esfuerzos organizados de productores indígenas, campesinos y grupos populares-urbanos, para impulsar proyectos productivos y empresas sociales que generen empleos e ingresos para la población, lo cual permite mejorar sus condiciones de vida y propicia el arraigo en sus comunidades de origen, a través de los apoyos que otorga dicha institución.

En el periodo 2006 al 2012, FONAES establecía como objetivo buscar generar ocupaciones mediante la entrega de recursos para la creación o consolidación de proyectos productivos dirigidos a la población emprendedora de bajos ingresos. Para ello aplicaba tres estrategias: 1) apoyar la inversión en la apertura o ampliación de negocios, para generar y preservar ocupaciones; 2) promover las habilidades y capacidades empresariales y comerciales de quienes tienen negocios establecidos; y, 3) fomentar la consolidación de la banca social. Contando con 20 distintos tipos de apoyo.

Los principales productos que ofrece el programa son Financiamiento y asesoría para la constitución y desarrollo de proyectos productivos viables presentados en grupos solidarios integrados por personas vulnerables.

En el periodo 2012-2018, denominado el FONAES como Programa de Fomento a la Economía Social busca apoyar a los Organismos del Sector Social de la Economía al permitirles, a través de la participación, capacitación, investigación, difusión y apoyo a proyectos productivos del sector, contribuir a fomentar, desarrollar y fortalecer las capacidades técnicas, administrativas, financieras, de gestión, formación de capital y comercialización de este sector.

Sus objetivos específicos al 2018 son: La formación de capital productivo a través del apoyo para proyectos viables y sustentables; el facultamiento empresarial; el asociacionismo productivo, gremial y financiero; la formación de grupos y empresas de mujeres con proyectos productivos y el apoyo a grupos y empresas con sentido de equidad.

En 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley de la Economía Social y Solidaria, en la que se hace referencia a la creación del Instituto

Nacional de la Economía Social asumiendo las funciones e integrándose con los recursos financieros, materiales y humanos que actualmente están asignados a la Coordinación General del Programa Nacional de Apoyo para las Empresas de Solidaridad, responsable del Programa del Fomento a la Economía Social (FONAES). Estructuralmente el FONAES queda a cargo del INAES, mismo que tiene el objetivo de instrumentar políticas públicas de fomento al sector social de la economía. El FONAES otorga apoyos económicos (capital de inversión, capital de trabajo y/o capacitación y asesoría técnica) para abrir o ampliar un negocio o como garantía de crédito destinado a abrir o ampliar un negocio, así como para generar capacidades empresariales, con la finalidad de generar empleos en la población de bajos ingresos a través del financiamiento de proyectos productivos. Hasta 2013, el FONAES apoyará a personas físicas, grupos o empresas sociales; sin embargo, de acuerdo con la Ley de la Economía Social y Solidaria, el FONAES atenderá iniciativas productivas del sector social de la economía mediante el apoyo a proyectos productivos, la constitución, el desarrollo, la consolidación y la expansión de organismos del sector social de la economía y la participación en esquemas de financiamiento social.

El Programa en el 2013 sufrió un cambio en la definición de la población objetivo, esto en respuesta a la evaluación del desempeño al programa (2012-2013) realizado por CONEVAL<sup>11</sup>, quien señala que el Programa enfrenta problemas para determinar y definir los diferentes tipos de poblaciones. En el caso de la Población Potencial:

[...] a partir de 2011 la población disminuyó en 92% respecto a la del año 2010, la que a su vez había sido incrementada con respecto a la del año 2009, lo que muestra falta de claridad en la conceptualización de la misma. Respecto a la Población Objetivo se modifica todos los años en función del universo al que pretende atender durante el mismo, lo que la convierte en población programada de atención, se asocia a una meta de cobertura, que en el año 2009 fue tan sólo de 6 251 personas. Respecto a la Población Atendida no existe una definición expresa de la misma, pero equivale al número de personas que son beneficiadas por el Programa durante cada ejercicio fiscal, el promedio de Población Atendida en los últimos cuatro años es de 46 213 personas, aunque en 2008 se atendieron 61 309 personas. Es de destacar el hecho de que las cinco entidades federativas con mayor Población Potencial (Chiapas, Veracruz, México, Jalisco y Puebla), agruparon al 20.5% de la Población Atendida durante 2012, no obstante contar con el 41.2%

---

<sup>11</sup> [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39058/info\\_ejecutivo\\_desemp\\_2012\\_2013\\_fonaes.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39058/info_ejecutivo_desemp_2012_2013_fonaes.pdf)

del total de la Población Potencial, por lo que deben analizarse los criterios para la atención de la población por entidades federativas.

En la evaluación del 2014, se señala que a pesar de 20 años de estar operando el programa, con una alta asignación de recursos financieros, aun no existía la definición de indicadores que pudieran medir el impacto del mismo.

Se considera que una de las principales debilidades del programa es que no se enfoca en contribuir a resolver la problemática, no ha alcanzado a consolidarse como una opción de inclusión productiva, laboral y financiera. Esto debido a que existe una reducida creación, desarrollo y consolidación de las Empresas de Economía Social, desaprovechamiento de las potenciales ventajas de formar cadenas productivas, inmadurez de la banca social como una alternativa práctica dentro del sistema financiero nacional, así como la falta de visibilización del sector. En México en el 2014 fue creado el **Fondo Nacional para el Emprendedor** como resultado de la fusión entre el Fondo de Apoyo para la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (Fondo PyME) y el Fondo Emprendedor para:

[...] fomentar el crecimiento económico nacional, regional y sectorial, mediante el fortalecimiento ordenado, planificado y sistemático del emprendimiento y del desarrollo empresarial en todo el territorio nacional, así como impulsar la consolidación de una economía innovadora, dinámica y competitiva que se sustente crecientemente en MIPYMES más productivas ubicadas en sectores estratégicos <sup>12</sup> Con la creación del fondo se definió la población objetivo emprendedores y las micro, pequeñas y medianas empresas, las grandes vinculadas con micro, pequeñas y medianas empresas y las instituciones y organizaciones de sectores públicos o privados que operen los programas o proyectos. El grupo de enfoque al que está dirigido el fondo deja de lado a la población vulnerable.

En el diagnóstico del Fondo Nacional del Emprendedor<sup>13</sup> se identifica el número de programas que se ejecutaban para cada grupo de enfoque, población vulnerable, rural, emprendedor, micro, pequeñas, mediana, grande y exportadoras. Los programas estatales y federales orientados a fomentar el emprendimiento además de encontrarse desarticulados, la oferta institucional para la población más desprotegida (rural y vulnerable) es menor que para los emprendedores, siendo que los tres grupos en materia de actividad emprendedora son individuos que buscan

---

<sup>12</sup> Fondo Nacional del Emprendedor. [https://www.inadem.gob.mx/wpcontent/uploads/2017/02/Diagnóstico\\_FNE-2016.pdf](https://www.inadem.gob.mx/wpcontent/uploads/2017/02/Diagnóstico_FNE-2016.pdf)

<sup>13</sup> *Ibidem*. 28

iniciar un proyecto, por lo que en dicho contexto deberían recibir las mismas oportunidades de desarrollo.

Si el gobierno considera que el programa de emprendedor no es excluyente ya que está enfocado a todo los individuos que deseen emprender o posean una microempresa, la constitución del mismo sí lo es, ya que para acceder al mismo implica una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que la población excluida dada las características de sus bajas capacidades de desarrollo no posee.

Los cambios realizados en el Fondo PyMEs para transitar al fondo del emprendedor, fue la modificación de la incidencia del programa sobre su población objetivo, por primera vez se toca el tema de productividad, se instauran convocatorias para permitir que los emprendedores y las MIPyMEs accedan por primera vez de manera directa y sin intermediarios, cada convocatoria tiene su población objetivo, la evaluación realizada a las postulaciones es a través de Evaluadores especializados que utilicen los criterios homogenizados en las 4 etapas.

La complejidad del proceso y sus requerimientos hacen que la población vulnerable sea excluida del proceso, no porque no desee participar o no tenga una idea original, si no por lo que implica el desarrollo de la misma para la obtención de fuentes de financiamiento. Al respecto, el gobierno de México focalizó sus esfuerzos para crear una banca financiera social, con el fin de que la población de escasos recursos lograra generar ingresos mediante financiamiento, sin embargo el actual fondo solicita la formalización de la empresa solidaria, proceso para el cual requiere la articulación de redes sociales que requieren mecanismos e intervenciones externas.

El 8 de agosto de 1997 inicia el programa de educación salud y alimentación denominado Progresas, que logró beneficiar a 300 mil familias rurales. El programa era una política de transferencia condicionada dirigido a las mujeres rurales y a sus hijos, a cambio de un estímulo equivalente a un ingreso que los niños percibirían por trabajar, las madres recibían la beca con la condición de que los niños continuaran estudiando. En la Cumbre de las Américas del 2000 en Quebec, se reconoció que el programa además de contribuir a incrementar el ingreso familiar en un 20%, aumentaba la matrícula escolar. El programa se convirtió en referente nacional. Progresas ofrece asistencia básica de salud y atención médica preventiva, educación en higiene y salud, y suplementos alimenticios y transferencias ligados a la asistencia a los servicios de salud.

Los temas de capacitación a la mujer impartidos por Progresas, están relacionados con alimentación, nutrición y salud, suplemento alimenticio, maternidad, lactancia, cuidado natal y prenatal, sistema de vacunación, violencia, participación social, cáncer cervicouterino, entre otras.

En el 2002, el programa se transforma a Oportunidades aumentando la cobertura a todo el país, alcanzando a beneficiar a 4.2 millones de hogares, el programa aumentó los beneficios sociales, extendiendo la beca de educación básica a media superior.

El 5 de septiembre de 2014, el programa Oportunidades se denomina PROSPERA Programa de Inclusión Social, para articular y coordinar la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, la generación de ingresos, el bienestar económico, la inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigidas a la población en situación de pobreza, bajo esquemas de corresponsabilidad que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y asegurar el disfrute de sus derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades.

La evaluación del desempeño del programa Oportunidades del 2008 identifica como variables de impacto la talla de los infantes como resultado de la educación del bien comer que se instrumenta en la orientación alimentaria; reducción de problemas verbales y lingüísticos, el grado de escolaridad promedio, los resultados muestran un impacto significativo, en el periodo de 10 años la talla promedio de los niños se había reducido en 11 puntos porcentuales, se redujeron los problemas lingüísticos y verbales en .10 y .15 desviaciones, genero un impacto de .9 grados para individuos de 19 y 20 años y de .6 para individuos de 17 y 18 años.

En el estudio de planeación desarrollado en el 2014, se resalta la importancia de enfocar el programa a los jóvenes, por las condiciones de vulnerabilidad que comprende el segmento de población.

Para medir el impacto del Programa Progresá, hoy PROSPERA se realiza un análisis de correlación entre los números de beneficiados desde 1997 al 2014 con la evolución del ingreso per cápita, ya que las familias beneficiadas con el programa incrementaron directamente sus ingresos al recibir una transferencia condicionada. La correlación múltiple es de .85 y el coeficiente de determinación .72 (Ver Anexo 2).

El Programa Desarrollo Comunitario o Comunidad Diferente es una estrategia que comenzó a aplicarse en octubre del 2003, con la intención de promover el desarrollo social. El Programa tiene el objetivo de asistir a grupos de población desorganizada con deficiencias en servicios de salud, altos grados de marginación y en con bajas capacidades. Según datos del DIF (2015:18) el 58 de localidades por cada 100 poseen algún grado de marginación, y en las localidades con más alto grado de marginación se concentra el 20.6% de la población mexicana.

El programa promueve la constitución formal de grupos organizados en la comunidad, mediante técnicas de participación social se dirige al grupo de

beneficiados a realizar un diagnóstico de su localidad, se les orienta para que realicen asambleas comunitarias y formen grupos de Desarrollo, los beneficiarios identifican los problemas y necesidades prioritarias que quieren mejorar en la región y desarrollan un plan de trabajo comunitario; cuando los grupos se encuentran en desarrollo se asignan recursos financieros para apoyar proyectos comunitarios con el fin de que generen actividades que les generen ingresos para satisfacer sus necesidades básicas.

Las capacitaciones dictadas a los grupos deben estar relacionadas con las temáticas de organización y participación social, desarrollo humano y liderazgo, derechos humanos, equidad de género, planeación participativa y prospectiva, ejecución y seguimiento efectivos, educación en salud, gestión de recursos institucionales, generación de alternativas de servicios básicos y productividad, talleres y oficios para el fomento al autoempleo, fortalecimiento de actividades productivas, administración y contabilidad básicas, figuras jurídicas, prevención de riesgos y atención a desastres y elaboración de diagnósticos de riesgo.

En la evaluación específica del programa 2016 se señala que no existe una definición precisa de la población objeto, no existen mecanismos para impulsar el desarrollo, y no cuenta con un padrón de beneficiarios. No existe información suficiente para medir el seguimiento de los grupos de desarrollo, y también no se cuenta con información para la evaluación de los talleres de capacitación y su impacto del mismo en la población.<sup>14</sup>

**El Programa Mujeres con Valor** un programa de Coordinación Estatal con ejecución municipal en beneficio de las jefas de familia en condiciones de pobreza, en un espacio físico denominado Centro de Mujeres con Valor, se ejecutan acciones para contrarrestar la vulnerabilidad por educación, salud y las restricciones laborales ofreciéndoles a las mujeres educación básica y de bachillerato para que concluyan sus estudios, alfabetización tecnológica, capacitación para cambiar sus actitudes y aptitudes hacia la vida, capacitación y especialización laboral, financiamiento y promoción del empleo, en el tiempo que ellas se capacitan, ya que asisten de lunes a viernes con un horario de 7 horas a capacitarse, sus hijos son cuidados, protegidos en las guarderías, los estudiantes de 5 a 14 años reciben clases, tutorías académicas y becas escolares. Las mujeres durante el tiempo de formación reciben una beca de capacitación durante 3 meses. En el 2013, la oficina de la ONU Mujeres de México, reconoció la iniciativa para empoderar a las mujeres, en el 2014 en los centros Mujeres con Valor, se instaló el primer núcleo de orientación fiscal de

---

<sup>14</sup> [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE\\_2016\\_2017/FMyE\\_12\\_S251\\_OD.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_12_S251_OD.pdf)

todo el país, con la colaboración de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y las Oficinas del Servicio de Administración Tributaria (SAT) para orientar a población vulnerable.



*Fuente: Hernández (2016) foto tomada celular Centro Mujeres con Valor Ciudad Victoria, Tamaulipas*

La evaluación del desempeño específica realizada al programa señala que la tasa de focalización fue del 99% y representa que las mujeres inscritas y las que asisten cumplen con los criterios señalados en la descripción de la población objetivo. La tasa de eficiencia terminal, o mujeres graduadas es del 95%, 70% se integran al mercado laboral y 56% de las integradas lo han hecho mediante el microemprendimiento, 5% de ellos están dados de alta en hacienda.

El programa presenta una evaluación de impacto en la integración económica de las beneficiadas, mediante un estudio longitudinal de 150 egresadas del programa del periodo 2011-2013 (Hernández: 2016) en el que se determinó un cambio actitudinal, el 95% de ellas manifestó haber mejorado su autoestima y concepto sobre sí mismas, se sentían capaces de integrarse al mercado. Después de 3 años el 73% del grupo de observación continuaban integradas económicamente, 56% mediante microemprendimientos.

Se estudió la relación del cambio actitudinal de las mujeres y su voluntariedad y la integración (ver anexo 2), el coeficiente de Pearson establece una variación lineal de .73 y el de determinación .56.

El programa ha demostrado científicamente que un cambio actitudinal promueve en .42 la autonomía voluntaria y ésta a su vez explica en un .73 el proceso de integración económica de las jefas de familia.

## Reflexiones

En la actualidad en México los programas sociales están orientados a disminuir las carencias sociales; y fundamentados bajo premisas compensatorias en las que se establece que un incremento en el ingreso familiar da respuesta a necesidades inmediatas como la alimentación, la educación, vivienda, salud, entre otros, pero no generan ventajas competitivas laborales para que la población sea capaz de convertirse en actora de su propio desarrollo. El impacto que han tenido programas como Progresá está en función a de incrementar el ingreso de las familias vulnerables, en aumentar la matrícula escolar, sin embargo, el sistema educativo no ha sido capaz de retener a los jóvenes de 15 a 22 años de edad, produciendo una generación productiva con muy bajas capacidades laborales, incapaces de sumarse a procesos complejos que son inherentes al emprendimiento y la productividad de las empresas.

Si bien es cierto existen programas federales orientados a la capacitación laboral, al empleo temporal y al emprendimiento, también lo es que no logran una integración económica sostenida, y los programas como Desarrollo Comunitario y FONAES carecen de un sistema de seguimiento por lo que tiempo después la población beneficiada vuelve a quedar atrapada en círculos de pobreza y rezago social, por eso los indicadores de pobreza muestran fluctuaciones de alza y baja en los últimos 10 años, en lugar de una tendencia sostenida a la baja. Arguyendo a los postulados de la teoría del crecimiento exógeno (Solow y Swan (1950)) asociamos los subsidios y beneficios en alimentación suministrados por el gobierno a la población vulnerable como factores exógenos para el bienestar individual y los factores endógenos la voluntad, el conocimiento, las actitudes y valores del individuo que vive en condiciones de pobreza (Romer: 1986 y Lucas:1988), en este sentido los programas federales como desayunos escolares, despensas, subsidios para educación, becas de capacitación y empleo temporal, programas de vivienda se han cimentado bajo esquemas teóricos que arguyen el crecimiento y desarrollo en base a factores exógenos, en ese sentido la teoría económica neoclásica ha sido cuestionada en como las regiones producen la tecnología. Por otro lado en la teoría endógena Lucas (1988) enfatiza que la importancia de los procesos de aprendizaje en la práctica (*learning by doing*) es la ruta que permite mejorar y aumentar el capital humano.

Haciendo alusión a los resultados obtenidos en el programa Mujeres con Valor relativas a los cambios de creencias y actitudes como mecanismos de empoderamiento, mismas que se reafirman con la hipótesis de Bagozzi, Gobinath y Nyer, quienes señalan que las modificaciones culturales se dan en gran medida por las emociones o estado emocional asociado a una respuesta producida durante la

experiencia de su aplicación, se justifican investigaciones futuras cuyo objetivo sea construir una metodología bajo técnicas de desarrollo comunitario con principios orientados a conformar una base cognitiva que eleve la voluntariedad de los grupos vulnerables y los dote de capacidades suficientes para que sean capaces de desarrollar modelos mentales que se traduzcan en soluciones innovadoras y creativas para que aprovechen las oportunidades que se les presenten y por su propio esfuerzo de manera sostenida se integren económicamente.

Transpolar las teorías económicas neoclásicas y de crecimiento endógeno circunscritas en materia de ventajas competitivas y comparativas de las regiones a las ventajas competitivas de los individuos, establece una nueva perspectiva de análisis para la inclusión de grupos vulnerables, pero se sostiene bajo la concepción teórica de Dennis, Gallegos, SanHueza (2010:68) quienes señalan que la pobreza multidimensional es un enfoque que refiere a las capacidades humanas del cual se destacan la relación entre pobreza y libertades humanas, por lo que se comprende que uno de los efectos más significativos de la pobreza, que produce círculos de rezago social son las brechas del conocimiento, que de acuerdo a las teorías endógenas tiene que ver con la innovación y la creatividad, por lo que, se plantea el diseño y desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje del pensamiento creativo, herramientas que produzca un cambio actitudinal para promover la autonomía voluntaria, como factores que contribuyen al desarrollo de modelos mentales para generar capacidades evolutivas que produzcan y estimulen la innovación y creación de soluciones individuales y colectivas que se encadenan para transformar programas compensatorios en mecanismos de seguridad alimentaria para grupos vulnerables. Según la comunidad científica la población excluida carece de capacidades laborales y cognitivas suficientes para integrarse a los procesos de desarrollo, por lo que el modelo de inclusión laboral arguye a elevar las capacidades y niveles de especialización para que sean capaces de integrarse al mercado laboral, acción que representa un proceso cognitivo complejo, el cual en base teórica supone que dicho segmento no tiene los elementos para desarrollarlo, sus paradigmas y prenociones están arraigados a esquemas de escases, carencia y ausencia, sin embargo los estudios recientes Hernández:2016 y OTM:2017 muestran que trabajar aspectos motivacionales en la población vulnerable propicia un cambio de actitudes orientadas a facilitar el empoderamiento; entonces puede ser sostenida la hipótesis de que los grupos vulnerables son capaces de desarrollar pensamiento creativo y utilizarlo como herramienta para lograr su inclusión económica, lo que puede conducir a que el emprendimiento en la población vulnerable de México más que conjuntar un par de historias de éxito, sea una realidad para el grupo de beneficiarios de las políticas públicas orientadas a la generación de ingresos.

## Lista de referencias

- Anderson, J. (2003). *Desafíos conceptuales de la pobreza desde una perspectiva de género*. Reunión de Expertos sobre Pobreza y Género. CEPAL - OIT. Santiago de Chile, 12 - 13 de agosto de 2003.
- Arriagada, I. y Torres, C. (1998). Género y pobreza. Nuevas dimensiones. *ISIS Internacional Ediciones de las Mujeres*, N° 26. Santiago de Chile.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. 1-2*. Nueva York: Columbia University Press.
- Anandi Mani, Sendhil Mullainathan, Eldar Shafir, Jiaying Zhao. *Poverty Impedes Cognitive Function*. (2013). *Science* DOI: 10.1126/science.1238041.
- Bagozzi, R. P. (1997). Goal-directed behaviours in marketing: The role of emotion, volition, and motivation. *Psychology & Marketing*, 4(3), 309-313.
- \_\_\_\_\_ (1999). Happiness. En D. Levinson, J. J. Ponzetti y P. F. Jorgensen, *Encyclopedia of human emotions* (pp. 317-324). New York: Macmillan.
- \_\_\_\_\_ Baumgartner, H., Pieters, R. y Zeelenberg, M. (2003). The role of emotions in goal-directed behavior. En: S. Ratneshwar, D. G. Mick y C. Huffman, *The why of consumption*.
- Bergh, D. D. (1995). Problems with repeated measures analysis: demonstration with a study of the diversification and performance relationship. *The Academy of Management Journal*, 38(6), 1692-1708.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503.
- Bizer, G. Y. y Krosnick, J. A. (2001). Exploring the structure of strength-related attitude features: the relation between attitude importance and attitude accessibility”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 566-586.
- Böninger, D. S., Krosnick, J. A., Berent, M. K. y Fabrigar, L. R. (1995). The causes and consequences of attitude importance. En R. E. Petty y J. A. Krosnick, *Attitude strength: antecedents and consequences* (pp. 159-190).
- Broemer, P. (2002). Relative effectiveness of differentially framed health messages: The influence of ambivalence. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 685-703.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L. y Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: the case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1(1), 3-25.
- Campion, M. y Lord, R. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30(2), 265-287.
- Cavanaugh, L. A., Bettman, J. R., Luce, M. F. y Payne, J. W. (2007). Appraising the appraisal-tendency framework. *Journal of Consumer Psychology*, 17(3), 169-173.

- Chaiken, S. (1987). The heuristic model of persuasion. En Zanna, M. P., Olson, J. M. y Herman, C.P. *Social influence: The Ontario Symposium* (pp. 3-39). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. Clarkson, J.J.,
- Tormala, Z. L. y Rucker, D. D. (2008). A new look at the consequences of attitude certainty: The amplification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 810-825. 30 M.C.
- Caro, M., Sicilia, J. J., Tormala, Z. L. y Rucker, D. D. (2011). Cognitive and affective matching effects in persuasion: An amplification perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1415-1427.
- Deutsch, R. y Strack, F. (2006). Reflective and impulsive determinants of addictive behaviour. En R. W. Wiers y A. I. Stacy, *Implicit cognition and addiction* (pp. 45-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dollard, J., Doob, L. W. y Miller, N. E. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1984). Cognitive theories of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17(1), 267-359.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellsworth, P. C. y Smith, C. A. (1988). Shades of joy: patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition & Emotion*, 2(4), 301-331.
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Ohio State University series on attitudes and persuasion, Vol. 4. Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 247-282). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fernández, B. y otras, (1990). Pobreza femenina: Una violencia desde la división sexual del trabajo, en *Violencia y Sociedad Patriarcal*. Madrid. Editorial Pablo iglesias.
- Fernández, B. y Otras. (1990). Feminización de la pobreza en Cuestiones en torno al Trabajo Social. Madrid. Editorial Popular.
- Garza, J. Las determinantes de la pobreza en los estados mexicanos de la frontera con Estados Unidos. *Estudios de la frontera vol.17 no.33*. Mexicali ene./jun. 2016
- Jiménez, L. Brugué Quim Gomà Ricard, Jaumandreu Gemma, Obradors, Martí Anna Marc, Subirats Joan: Perfiles y alcances de la exclusión social. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003. En R. E. Petty y J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 247-282).
- Lucas, R. On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics* 22 (1988) 3-42. North-Holland. <https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/darcillonthibault/lucasmechanicseconomicgrowth.pdf>

- Mahwah, New Jersey: Erlbaum. Feldman, J. M. y Lynch, J. G., Jr. (1988). Self-generated validity and other effects of measurement of belief, attitude, intention, and behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 421-435. Ferguson, T.J. (1999).
- Myrdal, G., (1957). *Economic Theory and Underdeveloped Regions*, London: University Paperbacks, Methuen.
- Guilt. En D. Levinson, J.J. Ponzetti y P. F. Jorgensen, *Encyclopedia of human emotions* (pp. 307-315). New York: Macmillan.
- INEGI. *ENOE. Estructura de la base de datos*. Cuestionario ampliado y Cuestionario básico. 2018.
- Festinger, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fishbein, M. y Ajzen, L. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M. y Ajzen, L. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fox, S. y Spector, P. E. (1999). A model of work frustration-aggression. *Journal of Organizational Behavior*, 20(6), 915-931.
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9(4), 279-281.
- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. Fritz, H. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoger, H. y Hall, N.C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34(1), 49-62.
- Griskevicius, V., Shiota, M. N. y Nowlis, S. M. (2010). The many shades of rose-colored glasses: an evolutionary approach to the influence of different positive emotions. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 238-250.
- Han, S., Lerner, J. S. y Keltner, D. (2007). Feelings and consumer decision making: The appraisal-Tendency Framework. *Journal of Consumer Psychology*, 17(3), 158-168.
- Hardt & Negri (2005) *La teoría posmoderna del Imperio*. Grupo Planeta.
- Hernández, A. (2011) *Modelo de Atención Integral a Mujeres Jefas de Familia en condiciones de Vulnerabilidad*. Documento inédito.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: what patterns of self-beliefs cause people to suffer? En L. Berkowitz, *Advances in experimental social psychology* (pp. 93-136). New York: Academic Press.
- Hirschman, A. O. (1958). *The strategy of economic development*. New Have: Yale University Press.
- Kaldor. *N. Scottish Journal of Political Economy*, 1970, vol. 17, issue 3, 337-48. Date: 1970.
- Keltner, D. y Gross, J.J. (1999). Functionalist accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480.

- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lavine, H., Thomsen, C. J., Zanna, M. P. y Borgida, E. (1998). On the primacy of affect in the determination of attitudes and behavior: The moderating role of Affective-cognitive ambivalence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(4), 398-421.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Locke, E. A. Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Luce, M. F., Bettman, J. R. y Payne, J. W. (1997). Choice processing in emotionally difficult decisions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 23(2), 384-405.
- Menon, G. y Raghurir, P. (2003). Ease-of-retrieval as an automatic input in judgments: a mere-accessibility framework? *Journal of Consumer Research*, 30(2), 230-243.
- Medeiros, M. y Costa, J. (2008). Is There a Feminization of Poverty in Latin America? *World Development* . 36(1): 115–127.
- Michele Tine. Working Memory Differences Between Children Living in Rural and Urban Poverty. *Journal of Cognition and Development* (2015). DOI: 10.1080/15248372.2013.797906.
- Morales, A., García, E., Morales, R., (2016) FONAES-INAES y su impacto en el desarrollo de las empresas sociales del municipio de Acapulco, Guerrero, periodo de 2006 a 2012. <http://ru.iiec.unam.mx/3274/1/266-morales-garcia-morales.pdf>
- Pearce, D. (1978) “The feminization of poverty: women, work and welfare”. *Urban and Social Change Review*.
- Pearce, D. (1989) *The feminization of poverty A second look*. Paper presented at the Annual Meetings of the American Sociological Association. San Francisco.
- Pérez, A.(2003) Feminización de la pobreza. Mujeres y recursos económicos. Materiales de Reflexión. *Comisión Confederal contra la precariedad. Número 3*. Abril 2003.
- Perroux, F. (1955): Note sur la notion de poles croissance. *Economic Appliquee*, 1 & 2:307 -320 (Translated by Mette Monsted, (1974)
- Plan Estatal de Desarrollo Tamaulipas 2011-2016.
- INEGI. *Censo Poblacional de Vivienda 2010*. [http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area&id\\_rubrique=4](http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area&id_rubrique=4)
- Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5(3), 161-200.
- Roseman, I. J., Wiest, C. y Swartz, T. S. (1994). Phenomenology, behaviors, and goals differentiate discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 106-221.
- Romer P.M. *The Journal of Political Economy*, Vol. 94, No. 5. (Oct., 1986), pp. 1002-1037. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0022->

3808%28198610%2994%3A5%3C1002%3AIRALG%3E2.0.CO%3B2-C. The Journal of Political Economy is currently published by The University of Chicago Press.

Sen, A. Título: Sobre conceptos y medidas de pobreza. Extensión: 13 páginas. Año. Publicación: 1992. Revista: *Comercio Exterior*, vol. 42, núm 4.

Székely, M. La Desigualdad en México: Una Perspectiva Internacional. Visto en internet. [http://www.alternativasycapacidades.org/sites/default/files/biblioteca\\_file/Miguel%20Sz%C3%A9kely%20La%20Desigualdad%20en%20M%C3%A9xico.pdf](http://www.alternativasycapacidades.org/sites/default/files/biblioteca_file/Miguel%20Sz%C3%A9kely%20La%20Desigualdad%20en%20M%C3%A9xico.pdf)

Torremocha, M. (1999). Las condiciones de vida de los hogares pobres encabezados por una mujer. Madrid. Cáritas Españolas.

Tortosa, J. M. (2001). *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona. Icaria.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2002). Mujeres pobres, indicadores de empobrecimiento en la España de hoy. Madrid. Cáritas.

Faiguenbaum, S. Ortega, C., Soto, F., compiladores (2013) *Pobreza rural y políticas públicas en América Latina y el Caribe Fao-Santiago*, Chile, Fao.

Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. En D. Bartal y A. W. Kruglanski. *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, England: Cambridge University Press.



## ANEXO 1

### PROGRESA

Análisis de relación entre la variable independiente: beneficiarios del programa y su relación con el ingreso per cápita.

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0.85013939
Coefficiente de determinación R <sup>2</sup>	0.72273699
R <sup>2</sup> ajustado	0.69192998
Error típico	1061568.63
Observaciones	11

### Análisis de varianza

	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>
Regresión	1	2.64379E+13	2.64379E+13	23.4601535	0.000916474
Residuos	9	1.01424E+13	1.12693E+12		
Total	10	3.65803E+13			

	<i>Coefficientes</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95.0%</i>	<i>Superior 95.0%</i>
Intercepción	-10206182.6	2994822.959	-3.407941875	0.00777491	-16980942.76	-3431422.38	-16980942.8	-3431422.38
Variable X 1	4159.83752	858.8373909	4.843568256	0.00091647	2217.012372	6102.66267	2217.01237	6102.66267

## ANEXO 2

### MUJERES CON VALOR

Análisis de regresión entre la variable independiente, Concepto sobre sí mismo y autoestima y capacitación adquirida por el programa. Variable dependiente: la integración económica.

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0.735003124
Coefficiente de determinación R <sup>2</sup>	0.540229593
R <sup>2</sup> ajustado	0.537123036
Error típico	1.328073301
Observaciones	150

### Análisis de variable

	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>
Regresión	1	306.720754	306.720754	173.899795	9.4491E-27
Residuos	148	261.039246	1.76377869		
Total	149	567.76			

	<i>Coefficientes</i>	<b>Error típico</b>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95.0%</i>	<i>Superior 95.0%</i>
Intercepción	6.076923077	0.18417063	32.9961573	4.1111E-70	5.71297936	6.440866796	5.712979358	6.440866796
Variable X 1	3.004709576	0.22785206	13.1871072	9.4491E-27	2.554446	3.454973156	2.554445996	3.454973156

### **Alma Amalia Hernández Ilizaliturri**

Doctora en Ciencias Administrativas por la UNAM; Maestra en Administración y Maestra en Economía y Desarrollo Regional por la UAT, Contador Público por el ITESM, Certificada en Project Manager por el BID. Profesor investigador y Catedrático de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Consultora en Asesoría Integral desde 1997, y en Fundación Korakon, ha sido funcionaria del Gobierno de Tamaulipas en la Dirección de Planeación. Autora de Libros, capítulos de libros, artículos en revistas arbitradas, ponente en congresos Nacionales e Internacionales, creadora del Modelo de atención integral para jefas de familia en condiciones de pobreza, transferido al estado de Tamaulipas mediante el programa Mujeres con Valor, que alcanzó reconocimiento nacional y de organismos Internacionales. Líder del Grupo Disciplinar Políticas Públicas Pobreza, Desarrollo Regional y Bienestar Social. Especializada en estudios de Pobreza, Políticas Sociales, Evaluación y Desempeño, Desarrollo Regional, Ecoturismo. Ha sido distinguida con los primeros lugares en los Concursos Nacionales de Caso organizados por la ANFECA, Primer Lugar Premio Universitario Tesis de Calidad “Natividad Garza Leal”, PRODEP desde el 2005, y ha alcanzado el Reconocimiento por el Sistema Nacional de Investigadores SNI Nivel I (2013-2016).

### **Luis Eduardo Jiménez Etienne**

Maestro en Dirección Empresarial con Énfasis en Administración Estratégica y Contador Público por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Diplomados en Auditoría, Emprendimiento, Presupuesto en Base a Resultados, Coordinador de Creatividad e Innovación en la Facultad de Comercio y Administración Victoria, adscrita a la UAT. Promotor del Concurso Grand Prix y Emprendedores de la Facultad de Comercio y Administración Victoria. Catedrático e Investigador de la UAT, ha sido funcionario del Gobierno de Tamaulipas como Coordinador de Contralores. Participante de proyectos de investigación en estudios de Desarrollo Regional y Políticas Públicas. Miembro del Grupo disciplinar Políticas Públicas Pobreza, Desarrollo Regional y Bienestar Social.

### **Humberto de la Garza Almazán**

Doctor en Ciencias de la Administración, Maestro en Administración Empresarial, Contador Público y Licenciado en Administración por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Catedrático e Investigador de la UAT, ha sido Contralor General de la UAT, jefe del Departamento de Control Contable y Fiscal de la Dirección de Nóminas de la UAT y asesor independiente en el área contable. Evaluador del Desempeño en Programas Públicos. Participante de proyectos de investigación en estudios de Desarrollo Regional y Políticas Públicas. Miembro del Grupo Disciplinar Políticas Públicas Pobreza, Desarrollo Regional y Bienestar Social. Su desempeño académico en Licenciatura ha sido distinguido con Honores.

# Capítulo **2**

## La relación de la valoración social y la intención emprendedora del capital humano formado en escuelas de negocio

---

Maritza Álvarez Herrera  
Norma Angélica Pedraza Melo  
Jesús Lavín Verástegui  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Resumen**

El objetivo es analizar la relación que la valoración social tiene en la intención emprendedora de estudiantes de las carreras de licenciado en administración, contador público e ingeniería comercial. Para ello se aplicó cuestionario desarrollado por Liñán y Rodríguez (2006) con su respectiva anuencia. Se conformó una muestra final de encuestados de 454 para el análisis de los datos. Se ejecutó la técnica de análisis factorial para evaluar la estructura subyacente de los constructos de interés en esta investigación. Para evaluar la relación entre la valoración social y la intención emprendedora se corrió la técnica de análisis de correlación. Los hallazgos de esta investigación son relevantes en sus implicaciones para las instituciones públicas y privadas que forman capital humano en el campo de los negocios.

### **Introducción**

La formación de capital humano emprendedor es un fenómeno que puede ser impulsado de manera relevante en el contexto universitario. Esto hace que la universidad se convierta en un eje clave como impulsora del desarrollo regional, a través del impacto

que sus egresados pueden aportar a la actividad económica -con la apertura de empresas, al implementar sus actividades de emprendimiento. De ahí que en la presente investigación se haya realizado un estudio para conocer el potencial emprendedor de los estudiantes de la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, que sirva como base para llevar a cabo acciones que fortalezcan las competencias de sus alumnos.

Para responder al objetivo de esta investigación, se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, mediante el uso de un cuestionario estandarizado desarrollado por Liñán y Rodríguez (2006), con fundamento en el marco de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991).

Los principales resultados corroboran los factores motivacionales que se identificaron en la literatura como determinantes de la intención emprendedora y la valoración social. De ahí que este trabajo se compone de cuatro apartados: se inicia con una revisión de la literatura del tema de estudio en cuestión en los dos primeros apartados; en el tercero se describe la metodología que se abordó para la realización del estudio y, en una cuarta sección, se presentan los principales resultados, así como una reflexión final.

### **Intención emprendedora: Una revisión de la literatura**

A partir de la década de los 80 del siglo XX se han realizado diversos estudios que confirman que crear una empresa es un proceso complejo que debe analizarse desde el punto de vista del individuo como eje central, en su intención del autoempleo: Bird (1988); Krueger y Carsrud (1993); Sánchez et al., (2005) y Shapero y Sokol (1998). Sin embargo, no se observa a la fecha un consenso universal del concepto de intención emprendedora (Tabla, 1).

Tabla 1. Principales definiciones de intención emprendedora

<b>Año</b>	<b>Autores</b>	<b>Definición</b>
1982	Shapero y Sokol	Actitudes individuales en torno a la factibilidad y deseabilidad percibidas en la creación de empresas.
1988	Bird	La intención emprendedora es el estado mental que dirige la atención, experiencia y acción hacia un concepto de negocio.
1991	Ajzen	Las intenciones empresariales son una medida del esfuerzo planeado por un individuo para poner en práctica el comportamiento de crear la empresa.

Año	Autores	Definición
1994	Krueger y Brazeal	Las intenciones emprendedoras surgen cuando las personas, con el deseo, tienen la oportunidad de desarrollar las capacidades, pero si no perciben la viabilidad del fenómeno, es imposible crearlas.
1996	Kolvereid	La intención empresarial sería un precedente y elemento definitorio hacia la realización de conductas empresariales.

Fuente: Alvarez et al., (2017)

De las definiciones planteadas por los diferentes autores mostrados en la Tabla 1, se pueden identificar de la intención emprendedora aspectos tales como: “factibilidad y deseabilidad” (Shapero y Sokol, 1982), “atención, experiencia y acción” (Bird, 1988), “planeado, poner en práctica y crear” (Ajzen, 1991), “deseo, oportunidad y viabilidad” (Krueger y Brazeal, 1994), “precedente y realización” (Kolvereid, 1996). Siendo características intangibles de la habilidad y capacidad percibidas del capital humano en emprender un negocio.

En este orden de ideas y dentro de los principales marcos teóricos que han guiado la investigación sobre intenciones emprendedoras, se señala el área de la Psicología Social, con la Teoría de la Conducta Planificada (TPB por las siglas del nombre en inglés: *Theory of Planned Behavior*): Ajzen y Fishbein (1980); Ajzen (1987) y Ajzen (1991). Ésta contempla variables psicológicas cognitivas (actitud personal, normas subjetivas y control percibido sobre el comportamiento) en la decisión de emprender: Shaver y Scott (1991); Baron (2004) y Krueger (2007).

1. *Actitud personal (PA)*. Se refiere al juicio de un individuo, para tener una opinión favorable o desfavorable sobre la conducta o no de iniciar un negocio.
2. *Norma subjetiva (SN)*. Percepción acerca de la aprobación social de ser empresario por los familiares, amigos u otras personas importantes para realizar el comportamiento emprendedor (Ajzen, 1991). Es decir, la presión social del contexto del individuo es lo que empuja a desarrollar o no la actividad de ser empresario.
3. *Control percibido sobre el comportamiento (PBC)*. Factores que pueden facilitar o impedir el desempeño de convertirse en empresario (Ajzen, 1991). Refleja la percepción de que los individuos serán capaces de controlar su comportamiento, el cual podría estar influenciado por diversos procesos, como la persuasión social y los juicios (Bandura, 1994). Es decir, es la capacidad para realizar el comportamiento.

Se ha encontrado el planteamiento de modelos en los que la teoría del comportamiento planificado se relaciona con la intención y actitudes emprendedoras, normas

subjetivas y control percibido del comportamiento: Douglas y Shepherd (2002); Kolvereid (1996); Krueger et al., (2000) y Souitaris et al., (2007).

Numerosos estudios empíricos apoyan la relación postulada por cada uno de los autores de los modelos: Fayolle et al., (2006); Guerrero et al., (2008); Krueger et al., (2000); Lee et al., (2011); Liñán (2004); Liñán y Chen (2009); Moriano et al., (2006). También se ha analizado el fenómeno en contextos universitarios de escuelas de negocios: Alvarez et al., (2017); Espi et al., (2007); Guerrero et al., (2008); Liñán (2004); Morales (2009) y Sánchez et al., (2005).

Con base en los resultados de estos estudios se postula que el iniciar una carrera empresarial puede ser considerado como un predictor importante del comportamiento real futuro de convertirse en empresario. Autores como Bechard y Toulouse (1988) muestran que la educación formal puede estimular el comportamiento emprendedor de los estudiantes.

Destaca el trabajo realizado por Liñán (2004), fundado en que la intención se convierte en el elemento clave que explica el comportamiento. El autor sostiene que los individuos toman la decisión de crear empresas, basados en los tres elementos descritos en la Teoría de Azjen (1991), que explica que la actitud hacia el comportamiento no sólo incluye un elemento afectivo (me gusta, me hace sentir bien, es placentero), sino que además incluye consideraciones de evaluación (es más rentable, tiene más ventajas).

En lo que respecta a las normas sociales percibidas, influye el hecho de si las personas del círculo cercano aprobarán o no esta decisión. Describe las normas sociales como una forma específica de capital social y sugiere un efecto causal sobre los otros dos antecedentes de la intención. Finalmente, el control del comportamiento percibido está asociado a la facilidad o la dificultad en la realización del comportamiento de interés (emprender).

### **La valoración social para la intención emprendedora**

Entender el fenómeno de la intención emprendedora del capital humano es importante analizar la valoración social percibida de la actividad empresarial, particularmente del emprendedor. Al respecto, la teoría social cognitiva, sugiere que el entorno social del individuo juega un papel importante en la formación de su conocimiento y posterior comportamiento (Bandura, 2011; Santos et al., 2016).

Otros autores plantean que el estatus social de la iniciativa empresarial, así como el de una carrera profesional respetada aumentará el interés de las personas en el emprendimiento y la creación de nuevas empresas (Begley y Tan, 2001; Morris y Schindehutte, 2005; Busenitz, Gómez y Spencer, 2000), al crear una cultura favorable sobre el entorno empresarial.

(Morris y Schindehutte, 2005) plantean que esta influencia social sobre las actitudes emprendedoras se ejercen desde dos niveles: macro y microsocioal. En lo referente al entorno más cercano o microsocioal se deriva de la familia, amigos o compañeros como los niveles más cercano (Uphoff, 2000; Santos et. al., 2016). Sin embargo, el entorno macrosocioal se entiende por los valores sociales y la cultura compartida por la sociedad (Thornton, Ribeiro-Soriano y Urbano, 2011). Por lo que el valor que la sociedad otorgue al emprendimiento será la aceptabilidad de una cultura favorable a la actividad empresarial.

Por lo que la valoración social del emprendedor se refiere a la forma en que los individuos perciben que la actividad empresarial se valora en la sociedad, como consecuencia de los valores y la cultura macrosocioal (Liñan, Urbano y Guerrero, 2011). Se espera que en sociedades con culturas favorables al emprendimiento es más factible que las personas deseen emprender. Esta influencia proviene de la legitimación social y la promoción de ciertos valores positivos con respecto a la creación de empresas (Santos et al, 2016, Davidsson y Wiklund, 1997).

En México en busca del fortalecimiento de una cultura empresarial y la construcción de un tejido empresarial de calidad, en el año 2013 se crea Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM), así como también el Programa Nacional de Emprendedores que tiene como objetivo promover e impulsar en los mexicanos la cultura y el desarrollo empresarial para la creación de más y mejores emprendedores, empresas y empleos.

La familia, el sistema educativo, las empresas en las que trabajaron antes definen contextos especialmente influyentes sobre la cultura y motivación para emprender (Kantis et al., 2004). De ahí la importancia de analizar la percepción que tiene el capital humano de escuelas de negocios sobre la valoración social que se tiene del emprendedor, a través de una serie de cuestiones sobre el concepto que se tiene de la actividad empresarial, dentro de la familia, los compañeros y la cultura general de México.

### **Diseño metodológico**

Se llevó a cabo un estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo: Hernández et al., (2010) y Creswell (2012). Para la recopilación de datos se aplicó un cuestionario a estudiantes inscritos en su último período escolar, que implicó la matrícula activa en el periodo 2012-2014. Se encuadra en el alcance descriptivo, por el interés de identificar y caracterizar la intención emprendedora de alumnos universitarios formados en las escuelas de negocios. En forma específica, la unidad de análisis fue la Facultad de Comercio y Administración Victoria (FCAV) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

La población de análisis se constituyó por los estudiantes universitarios del último grado escolar, en las carreras de Contador Público (CP), Licenciado en Administración (LA), Ingeniero Comercial (IC) y Licenciado en Informática (LI) de la FCAV. Se consideró analizar este fenómeno en una escuela de negocios, puesto que la misión de estas carreras es el adiestramiento de emprendedores en actividades empresariales y son las que en mayor medida enfocan sus esfuerzos a lograrlo.

El tamaño de la población se estableció en 487 estudiantes inscritos en el periodo lectivo 2012-2014. El tamaño requerido para garantizar la representatividad de la muestra -con un nivel de confianza del 95 % (siendo  $e = \pm 5\%$ ;  $p = q = 0.50$ )- fue de 216 sujetos. Para este cálculo se acudió a la fórmula de poblaciones finitas.

Tabla 2. Determinación de la muestra por carrera profesional (FCAV)

Carrera	Población FCAV	Muestra carrera (n)	Encuestas aplicadas	Tasa respuesta carrera (%)
CP	239	106	214	201.89
LA	119	53	119	224.53
LI	92	41	88	214.63
IC	37	16	33	206.25
Total	487	216	454	210.19

Fuente: Elaboración propia a partir del registro escolar del periodo 2012-2014

El tamaño de muestra determinado ( $n = 216$ ) se estableció como un criterio *a priori* de contar con un número mínimo y suficiente de datos para el análisis. Sin embargo, cabe señalar que en paralelo se estableció la estrategia de aplicar el cuestionario a los estudiantes de la población ( $N = 487$ ) que se encontraban tomando cátedra en el seminario de titulación que oferta la FCAV -y que se ha establecido como un mecanismo para asegurar la graduación en tiempo y forma-. Ello posibilitó encuestar al 93 % de los estudiantes (tabla 2).

En términos específicos, la distribución de la población encuestada en las cuatro carreras universitarias consideradas en la presente investigación (tabla 2), fue de la siguiente manera: 47.14 % estudiantes de CP, 26.21 % de LA, 19.38 % de LI y 7.27 % de IC. Respecto a las características sociodemográficas de los encuestados, 51.8 % de los universitarios son hombres, frente a 48.2 % mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y 44 años, con una media de 22 años ( $DT = 2.39$ ).

Como se ha señalado, la recolección de datos se obtuvo mediante un cuestionario. Este instrumento ha sido diseñado y aplicado en diversos estudios empíricos, por lo que con fundamento en Liñán (2006), se optó por aplicar la encuesta mediante un cuestionario, por la robustez que tendría para medir el perfil emprendedor del alumnado universitario objeto de estudio. Las variables del constructo fueron medidos por ítems con formato tipo Likert de siete categorías de respuesta, de 1 (“desacuerdo total”) a 7 (“acuerdo total”).

Tabla 3. Variables de intención emprendedora

<b>Variables</b>	<b>Definición operacional (Detalle de reactivos en Anexo 1)</b>	<b>Ejemplo de ítems por variable</b>	<b>Fundamentación</b>
Intención emprendedora	6 ítems (A4, A6, A9, A13, A17 y A19)	Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser empresario	Liñán y Chen (2009) y Guerrero (2007)
Atracción personal	5 ítems (A2, A10, A12, A15 y A18)	Si tuviese la oportunidad y los recursos, me encantaría crear una empresa	
Control conductual percibido	6 ítems (A1, A5, A7, A14, A16 y A20)	Puedo mantener bajo control el proceso de creación de una empresa	
Norma subjetiva	3 ítems (A3, A8 y A11)	Mi familia más directa aprobaría mi decisión de crear una empresa.	Liñán et al., (2011) y Guerrero (2007)
Valoración Social	8 ítems (C1 al C8)	El papel del empresario en la economía está muy reconocido en mi país	Liñán et al., (2011) y Guerrero (2007)

Fuente: Elaboración a partir de los autores citados

Dentro de las técnicas de análisis de datos aplicadas se utilizaron la determinación del Alpha de Cronbach, con la finalidad de evaluar la consistencia interna del cuestionario (que sugiere un valor mínimo de .70, de acuerdo con Nunally, 1978); el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y la estadística descriptiva. En la aplicación de las técnicas mencionadas se utilizó la versión 21 del paquete *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

El AFE se utilizó con el propósito de determinar la estructura subyacente de las dimensiones de los constructos de intención emprendedora y valoración social, mediante el método de extracción de componentes principales y con rotación Varimax (Hair et al., 2008). Para evaluar la factibilidad de aplicar la técnica del AFE, se determinó la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación

muestral de Kaiser, Mayer-Olikin (KMO). El índice KMO es aceptable cuando su valor es igual o superior a .70. Se aplicó la técnica de correlación para valorar las asociaciones entre los factores de Actitud emprendedora y Valoración social.

### Resultados de la relación de valoración social y la actitud emprendedora en escuelas de negocio

Una vez aplicada la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE) a la valoración social (KMO 0.828, Chi cuadrado 1350.47, Sig.=.00), se observó que este constructo se comporta de manera unidimensional integrándose por siete reactivos que hacen referencia a la apreciación que los encuestados tienen de aspectos de como sus compañeros, amigos, y la familia valoran la actividad empresarial por encima de otras actividades. Así como la valoración que se tiene de la cultura empresarial en el país (ver Tabla 4). Se determinó un nivel de consistencia interna aceptable para este constructo (Alpha de .853).

Tabla 4. Resultados del análisis factorial exploratorio de la variable Valoración Social

Valoración Social	Carga Factorial	Alpha Crombach	AFE
VS7. Mis compañeros valoran la actividad empresarial por encima de otras	.797	0.823	KMO: 0.828; Chi Cuadrado: 1350.47; PV: .000
VS4. Mis amigos valoran la actividad empresarial por encima de otras	.795		
VS6. En mi país se considera que la actividad empresarial merece la pena, a pesar de los riesgos	.734		
VS5. La mayoría de personas en mi país consideran aceptable ser empresario	.731		
VS2. La cultura de mi país es muy favorable a la actividad empresarial	.701		
VS3. El papel del empresario en la economía está muy reconocido en mi país	.683		
VS1. Mi familia directa valora la actividad empresarial por encima de otras	.656		
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.			
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.			

Fuente: Elaboración de los autores

Para validar el *constructo* de intención emprendedora, se realizó AFE y se obtuvo un índice de adecuación muestral adecuado (KMO) con un valor de .841 y un test de esfericidad de Bartlett significativamente alto con un *p-value* de .001. Con este análisis se identificó la existencia de cinco factores que explicaban 54.65 % de la varianza, agrupando los ítems con cargas factoriales superiores a .50 (tabla 5).

Tabla 5. Análisis factorial exploratorio de la intención emprendedora

Dimensión	Descripción	Análisis de Confiabilidad	
		Resultados	Carga Factorial
Actitud emprendedora	AE4. Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser empresario	KMO .929 Chi 199.321 Sig .0000 $\alpha$ Cronbach 0.909	.710
	AE9. Estoy decidido a crear una empresa algún día		.723
	AE12. Entre varias opciones, preferiría ser empresario antes que otra cosa		.738
	AE13. Estoy decidido a crear una empresa en el futuro		.846
	AE15. Ser empresario me supondría una gran satisfacción		.772
	AE17. Mi objetivo profesional es ser empresario		.837
	AE18. Ser empresario me reportaría más ventajas que inconvenientes		.758
	AE19. Tengo muchas intenciones de crear una empresa algún día		.854
Normas Subjetivas	AE3. Mis amigos aprobarían mi decisión de crear una empresa	KMO .799 Chi 950.298 Si.0000 $\alpha$ Cronbach 0.850	.814
	AE6. Me esforzaré para crear y dirigir mi propia empresa		.799
	AE8. Mi familia más directa aprobaría mi decisión de crear una empresa		.771
	AE10. Si tuviese la oportunidad y los recursos, me encantaría crear una empresa		.777
	AE11. Mis compañeros aprobarían mi decisión de crear una empresa		.793

Dimensión	Descripción	Análisis de Confiabilidad	
		Resultados	Carga Factorial
Control Conductual Percibido	AE1. Crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mí	KMO .762 Chi 458.937 Sig. 0000 α Cronbach 0.761	.751
	AE7. Puedo mantener bajo control el proceso de creación de una empresa		.766
	AE14. Si tratase de crear una empresa, tendría una alta probabilidad de lograrlo		.847
	AE20. Conozco todos los detalles prácticos necesarios para crear una empresa		.702
Atracción Empresarial	AE2. La carrera de empresario me resulta muy atractiva	KMO .688 Chi 297.244 Sig. 0000 α Cronbach 0.741	.818
	AE5. Creo que sería totalmente capaz de crear una empresa viable		.804
	AE16. Me resultaría fácil sacar adelante un proyecto empresarial		.813

Fuente: Elaboración de los autores

Al aplicar la técnica de correlación para valorar las asociaciones entre los factores de Actitud emprendedora y valoración social, como paso previo en la determinación de la significación en la relación entre las variables, se observó que todas las dimensiones de actitud emprendedora correlacionaron con valoración social de manera positiva y significativa (Tabla 6).

Tabla 6. Correlación de las variables Actitud Emprendedora y Valoración Social

		Valoración Social	Actitud Emprendedora	Normas Subjetivas	Control Conductual Percibido	Atracción Empresarial
Valoración Social	Correlación de Pearson	1	.478**	.418**	.484**	.383**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	N	454	454	454	454	454

		Valoración Social	Actitud Emprendedora	Normas Subjetivas	Control Conductual Percibido	Atracción Empresarial
Actitud Emprendedora	Correlación de Pearson	.478**	1	.713**	.730**	.718**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
	N	454	454	454	454	454
Normas Subjetivas	Correlación de Pearson	.418**	.713**	1	.693**	.618**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
	N	454	454	454	454	454
Control Conductual Percibido	Correlación de Pearson	.484**	.730**	.693**	1	.655**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
	N	454	454	454	454	454
Atracción Empresarial	Correlación de Pearson	.383**	.718**	.618**	.655**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	
	N	454	454	454	454	454

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

### **Reflexiones para el ámbito educativo en la formación emprendedora de escuelas de negocios**

Se observó en los estudiantes formados en las carreras de contador público, licenciado en administración, licenciado en informática y en la carrera de ingeniería comercial, que tienden a valorar con importancia alta como sus compañeros, amigos y la familia valoran la actividad empresarial por encima de otras actividades. Por ello es importante que en la formación de capital humano en las escuelas de negocios se tracen estrategias de inclusión de dichos actores en el modelo educativo para efecto de incluirlos en la formación de intención emprendedora, podrían ser espacios como foros o ferias colectivas de exposición de proyectos de emprendimiento, resultados de estas materias que se imparten.

Así como la valoración que se tiene de la cultura empresarial en el país (ver Tabla 4). Se determinó un nivel de consistencia interna aceptable para este

constructo, por lo que se corrobora la importancia de los aspectos macrosociales con culturas favorable al emprendimiento.

En este aspecto las Instituciones de Educación Superior juegan un papel importante en implementar estrategias que se pueden considerar en el modelo educativo, entre ellas se encuentra la incorporación de tecnologías de información y software. Por ejemplo, el uso de simuladores de negocios desde el inicio de su carrera profesional, donde se aplique el conocimiento a medida que el estudiante avanza en la formación de sus competencias en las diversas áreas de gestión de un negocio (finanzas, mercadotecnia, personal, operaciones, toma de decisiones estratégicas, entre otras).

## Listas de referencias

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1987). "Attitudes, Traits, and Actions: Dispositional Prediction of Behavior in Social Psychology", *Advances in Experimental Psychology*, 20, pp. 1-63.
- \_\_\_\_\_. (1991). "The Theory of Planned Behavior", *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 50(2), pp. 179-211.
- Álvarez, M.; Pedraza, N.A. y Lavín, J. (2017). "Formación de emprendedores del capital humano universitario", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), pp. 11-24.
- Audretsch, D.B.; Keilbach, M.C. y Lehmann, E. (2006). *Entrepreneurship and Economic Growth*, N. York, Oxford University Press.
- Ayers, W.M. (1997). *MIT: The Impact of Innovation*, Boston, BankBoston Economics Department Special Report.
- Baron, R.A. (2004). "The Cognitive Perspective: A Valuable Tool for Answering Entrepreneurship's Basic", *Journal of Business Venturing*, 19(2), pp. 221-239
- Begley, T. M.; TAN, W. L. (2001). "The Socio-Cultural Environment for Entrepreneurship: A Comparison between East Asian and Anglo Countries". *Journal of International Business Studies*, 32(3), pp. 537-553.
- Busenitz, L.; Gomez, C.; Spencer, J., (2000), "Country institutional profiles: Unlocking entrepreneurial phenomena". *Academy of Management Journal*, 43 (5), pp. 994-1003.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston, Pearson Education Inc.
- Davidsson, P; Wiklund, J. (1997). "Values, beliefs and regional variations in new firm formation rates," *Journal of Economic Psychology* 18(2-3), pp. 179-199.
- De Luco, G.A. (2014). "La intención emprendedora en estudiantes universitarios: el caso de la universidad de Deusto/Entrepreneurial Intention among University Students: The Case of the University of Deusto", *Boletín de Estudios Económicos*, 69(211), pp. 151-172.
- Espí, M.T.; Arana, G.; Heras, I. y Díaz de Junguitu, A. (2007). "Perfil emprendedor del alumnado universitario del campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU", *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, No. 14, pp. 83-110.
- Fayolle, A.; Gailly, B., y Lassas-Clerc, N. (2006). "Assessing the Impact of Entrepreneurship Education Programmes: A New Methodology", *Journal of European Industrial Training*, 30(9), pp. 701-720.
- Guzmán, J. y Santos, F.J. (2001). "The Booster Function and the Entrepreneurial Quality: An Application to the Province of Seville", *Entrepreneurship & Regional Development*, 13(3), pp. 211-228.

- Harhoff, D. (1999). *Firm Formation and Regional Spillovers-Evidence from Germany*.
- Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R. y Black, W. (2008). *Análisis multivariante* (6ª ed.), México, Prentice Hall.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Jaén, I. (2010). *Una revisión teórica de los valores en el estudio de la intención emprendedora* (trabajo de investigación), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Kantis, H., Angelelli, P. y Moori, V. (eds.).(2004). *Desarrollo emprendedor: América Latina y la experiencia internacional*. Banco Interamericano de Desarrollo. FUNDES International, Washington D.C.
- Krueger, N.F.; Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000). "Competing Models of Entrepreneurial Intentions", *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), pp. 411-432.
- Lee, L.; Wong, P.K.; Foo, M.D. y Leung, A. (2011). "Entrepreneurial Intentions: The Influence of Organizational and Individual Factors", *Journal of Business Venturing*, 26(1), pp. 124-136.
- Liñán, F. (2004). "Intention-Based Models of Entrepreneurship Education", *Piccola Impresa/ Small Business*, 3, pp. 11-35.
- Liñán, F. y Chen, Y.W. (2009). "Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), pp. 593-617.
- Liñán, F.; Urbano, D.; Guerrero, M. (2011). "Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain," *Entrepreneurship and Regional Development* 23(3-4), pp187-215.
- Luthje, C. y Franke, N. (2003). "The 'Making' of an Entrepreneur: Testing a Model of Entrepreneurial Intent among Engineering Students at MIT", *R&D Management*, 33 (2), pp. 135-147.
- Morales, M. (2009). *El clima de emprendimiento, un determinante clave en la intención emprendedora de los estudiantes de Escuelas de Negocios*, Universidad de Chile.
- Moriano, J.A.; Palací, F.J. y Morales, J.F. (2006). "El perfil psicosocial del emprendedor universitario", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), pp. 75-100.
- Morris, M.; Schindehutte, M. (2005). "Entrepreneurial values and the ethnic enterprise: An examination of six subcultures," *Journal of Small Business Management* 43(4), pp. 453-479.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2a. ed.), N. York, McGraw Hill.
- Pfeiffer, E. (1997). "What MIT Learned from Stanford", *Forbes*, 160, pp. 59-63.
- Ritchey, F. (2006). *Estadística para las ciencias sociales* (2ª. ed.), México, McGraw Hill.
- Shapero, A. y Sokol, L. (1982). "Social Dimensions of Entrepreneurship", en Kent, C.A.; Sexton, D.L. y Vesper, K.H., *Encyclopedia of Entrepreneurship*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc., pp. 72-90.

- Shaver, K.G. y Scott, L.R. (1991). "Person, Process, Choice: The Psychology of New Venture Creation", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), pp. 23-45.
- Thornton, P. H.; Ribeiro-Soriano, D.; Urbano, D. (2011). "Socio-cultural factors and Entrepreneurial Activity", *International Small Business Journal* 29(2), pp. 105-118.
- Uphoff, N. (2000). "Understanding social capital: Learning from the analysis and experience of participation," in *Social Capital, a Multifaceted Perspective*. Eds. P. Dasgupta and I. Serageldin. Washington: The World Bank, 215-249.
- Westall, A.; Ramsden, P. y Foley, J. (2000). *Micro-Entrepreneurs: Creating Enterprising Communities*, Londres, Institute for Public Policy Research.

### **Maritza Álvarez Herrera**

Doctora en Ciencias de la Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México, aprobada con mención honorífica y Medalla Alfonso Caso, Maestra en Economía por la Carleton University, Canadá y Licenciada en Cibernética Matemática por la Universidad de La Habana. Es docente de tiempo completo en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en donde imparte cátedra en nivel licenciatura y posgrado. Es profesor investigador del Cuerpo Académico Consolidado Gestión Pública y Empresarial. Es Perfil PRODEP por la Secretaría de Educación Pública. Líneas de investigación: gestión estratégica de intangibles, capital relacional, factores estratégicos de localización. Correo electrónico: *ahmaritza@gmail.com*

### **Norma Angélica Pedraza Melo**

Doctora en Administración, Maestra en Finanzas y Licenciada en Administración por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es docente de tiempo completo en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en donde imparte cátedra en nivel licenciatura y posgrado. Es profesor investigador del Cuerpo Académico Consolidado Gestión Pública y Empresarial. Es miembro Nivel 1 del SNI del Conacyt en México. Es Perfil PRODEP por la Secretaría de Educación Pública y Profesor Extraordinario por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es Coordinadora de Planeación de Proyectos en el Centro de Innovación y Transferencia del Conocimiento de la UAT. Líneas de investigación: gestión estratégica de intangibles, gestión del capital humano. Correo electrónico: *angelicapedrazamelo@gmail.com*

### **Jesús Lavín Verástegui**

Doctor en Ciencias de la Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México, aprobado con mención honorífica, Maestro en Contaduría por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y Licenciado en Contaduría por el Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas. Es docente de tiempo completo en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la UAT, en donde imparte cátedra en nivel licenciatura y posgrado. Es líder del Cuerpo Académico Consolidado Gestión Pública y Empresarial. Es miembro Nivel 1 del SNI del Conacyt en México. Perfil PRODEP por la Secretaría de Educación Pública. Director del Centro de Innovación y Transferencia del Conocimiento de la UAT. Líneas de investigación: gestión estratégica de intangibles, capital de trabajo. Correo electrónico: *jelavinw@gmail.com*

## Capítulo 3

# Aproximaciones a la identidad nacional y sus correlatos fácticos

---

José Manuel Capello y García  
CRIM - UNAM / CeMIR - UAT

### Introducción

Este trabajo refiere ciertas interpretaciones que sobre la identidad nacional han sido asumidas para realizar investigaciones empíricas sobre la misma. La razón de este planteamiento es el intentar poner un límite a la tendencia de asumir a la identidad como un concepto autobús, donde cabe todo tipo de especulaciones y conceptos. Pensamos por experiencia propia, que el término identidad nacional, que representa a un hecho social, es un término que sólo puede ser abordado de manera multidisciplinaria. Los hechos sociales, como tales, se producen sin que, como señala Emmerich y Alarcón (2007:22):

[...] pierdan su característica de ser unitarios e indisolubles. Su adjetivación *a posteriori* y por motivos analíticos o heurísticos es dada por el investigador... los hechos sociales en su amplia variedad, forman parte de un todo social integral fuera del cual difícilmente podrá explicarse o comprenderse a cabalidad.

Reconocemos que dada la complejidad del concepto, es inevitable como tema novedoso en las ciencias sociales, su amplio abordamiento analítico pero que, también, por sus excesos cae muchas veces en el eclecticismo. Al respecto de este eclecticismo afirma Hilgard (1962:3): *“hace que pongamos nuestros pies muy firmes en las nubes, y diluye una cierta y necesaria precisión en su definición y alcance explicativo”*.

Una estrategia para evitar los excesos interpretativos en la representación de los hechos sociales es su delimitación vía la utilización de estudios empíricos, realizados mediante una escrupulosa definición de conceptos y su representación en variables susceptibles de ser representadas por dimensiones, hasta cierto punto, cuantificables. Sin embargo, no creemos que la investigación empírica solucione del todo el problema epistemológico de la definición de ningún concepto. Pero sí contribuye a un análisis más cuidadoso y medido, al poner a prueba de manera más controlada sus componentes, sus asociaciones y sus probables tendencias y condicionantes. Concedamos que el término identidad, tanto en su explicación filosófica como matemática se considera como sinónimo de igualdad: 1 es idéntico a 1. Ambos términos pertenecen a la misma categoría por lo que su significado es unívoco. En las ciencias sociales y psicológicas el término igualdad, difícilmente puede mantenerse en dicha acepción. P. E., los hombres pueden considerarse iguales con respecto a un atributo o varios específicos, pero de ninguna manera con relación a todos los posibles atributos.

Las poblaciones de personas, en el plano empírico, manifiestan tanto en lo social como en lo individual una heterogeneidad muy grande. La igualdad se substituye por el concepto de semejanza, lo que implica que la igualdad se convierte en un gradiente probabilístico que va de más a menos igual. Todos los hombres son hombres desde su dominio biológico, pero todos los hombres difieren entre sí desde su dominio social y psicológico, así que salvo que nos reframamos a una especie para clasificar a algún ente en particular, podemos argüir como iguales a quienes pertenecen a esta categoría. Para lo demás, el concepto de igualdad será una petición de principio ideológico, P. E., “ante la ley todos somos iguales” pero en la práctica diferimos en cuanto a la aplicación del derecho de acuerdo a un ordenamiento empírico. Unos hombres pueden ser delincuentes y tendrán derechos distintos que los no delincuentes y así sucesivamente. Unos serán senadores o diputados y ante el derecho, aun cuando sean hombres como los no senadores o diputados, son sujetos a diferentes derechos que los demás. Lo que intentamos decir es que en el plano de las ciencias sociales la utilidad de plantearse la idea de la igualdad para definir la identidad es un tanto inaceptable como categoría analítica.

Dicho lo arriba expuesto procuraremos de manera muy abreviada enunciar los orígenes del concepto: “identidad nacional” y sus diversas acepciones en la literatura especializada.

Aun cuando el término es compuesto “identidad y nacional” cubre dos tipos de componentes que corresponden en su estudio a dos complejas áreas diferentes del conocimiento. Por una parte a la psicología del desarrollo y por la otra a las distintas áreas del conocimiento de las ciencias sociales aplicadas al problema de

lo grupal y de las colectividades. Tanto la antropología social o cultural, como la sociología y la política, y aún la economía, han utilizado el término de la identidad para caracterizar cierto tipo de componentes, procesos y determinaciones que son propios o apropiados para señalar en que se diferencian o asemejan los miembros de colectivos con otros colectivos, o para elucidar como los miembros de un grupo se reconocen como pertenecientes al mismo y así generan una cierta lealtad, solidaridad y cooperación entre ellos. Al interior del grupo podemos decir, que cada miembro desarrolla un cierto sentido de semejanza y jerarquía en múltiples dimensiones de su actuar con el grupo, aun cuando mantenga una conciencia o en estado inconsciente la diferencia propia con respecto a los demás. De aquí que se ha convenido que la identidad tiene una interpretación diferente cuando se aplica a la persona que cuando se utiliza en el ámbito de lo social, aun cuando se reconozca que toda identidad tiene un origen social, ya que toda persona, desde su nacimiento, está expuesta a las condicionantes de la socialización que ejerce el grupo en el cual nace y se desarrolla y, mediante las cuales, aprende el complejo acervo de sentimientos, emociones y conocimientos que le permitirán conocerse y reconocerse como persona y como miembro (o ajeno) de los distintos grupos con los que se relaciona a lo largo de toda su vida.

En las ciencias sociales estamos habituados a interpretar los aspectos psicológicos como aspectos obvios pertenecientes a la subjetividad de las personas, sin ponernos a considerar cómo realmente ocurren. Implicamos que dado que la persona desde su nacimiento entra en contacto con el grupo, necesariamente su proceso de pertenencia al grupo afectará todos sus procesos psicológicos, de lo que se deriva que no hay procesos psicológicos originados ajenos a sus experiencias de grupo. La identidad social corresponde a la pertenencia al grupo e implica la posesión de los atributos de “criterio” del grupo, por lo que el comportamiento de cualquier miembro del grupo cuando actúa desde esa pertenencia exhibirá con una alta probabilidad esos atributos.

Se aduce que el individuo es parte de una unidad social y es inconcebible fuera de esta relación. Si bien, en lo general esto es cierto, la duda aparece cuando se refiere a acciones en las cuales se trasciende la esfera de la interacción con los grupos primarios (directos). La experiencia, tal cual, que se da en la relación con los grupos primarios -particularmente con la familia- es radicalmente diferente que la que se da con los grupos secundarios y terciarios. Las fuentes donde aprendemos a desarrollar un sentido de pertenencia a colectivos complejos no están basadas en una interacción de situaciones recíprocas directas. Por lo que otros procesos psicológicos se dan muy distintos a los ocurridos en las relaciones primarias. Aquí el problema de las mediaciones adquiere una supina importancia. Aunque la persona está dotada

de un equipamiento psicológico básico que le permite aventurarse en el territorio complejo de las relaciones secundarias, éstas requieren de procesos psicológicos más complejos y nuevos. Por ejemplo, la percepción del grupo primario está construida de claves experienciales directas, mientras que con los colectivos secundarios y terciarios, la percepción obedece a claves captadas como señales en parte obtenidas por fragmentos de información y en parte por elaboraciones propias que asignan y construyen conjuntos de significados a dicha información, los que le proporcionan una certidumbre para responder con cierta adecuación en sus relaciones sociales.

Si bien los procesos de influencia están presentes en la socialización primaria de las personas (Ericsson, 1950), estos están muy sujetos a las consecuencias directas de la interacción (premios, castigos, etc.). En las relaciones con los colectivos amplios y la compleja estructura que los constituye, la influencia se da y se potencia por la mediación de sistemas altamente abstractos como la comunicación colectiva, la educación, las normas y las costumbres, que nunca son omnímodos, ni unívocos, ni totalmente inclusivos o exclusivos sino que constituyen un sistema abierto de ligas (*attachments*) múltiples y cambiantes.

Como lo señala Merton (1964), las formas de relación, para lograr una cierta permanencia en estos colectivos complejos, tienden a codificarse mediante sistemas estatutarios, reglamentos, códigos, etc. Pero en realidad modificándose permanentemente de acuerdo a la obsolescencia acumulada por los mismos, frente a las nuevas situaciones que los mismos colectivos experimentan con los cambios internos o externamente producidos. La identidad individual es entonces un proceso psicológico experimentado durante las distintas etapas del desarrollo que la persona vive, donde el sujeto se apropia de una continuidad en sus atributos físicos y personalísticos, independientemente de los cambios que la edad y las circunstancias distintas experimentadas le producen, y que le permiten diferenciarse y ser diferenciado de y por los demás miembros. El reconocimiento, la representación lógica, la integración temporo-nemónica, generan ese tipo de apropiación de su continuidad psicofísica que constituye la autoconstrucción de su propio yo frente al de los otros. La memoria experiencial tiene una cualidad especial que la distingue de la memoria de los hechos reportados, caracterizándose por su viveza y su fuerza afectiva (Rosa, Belleli y Bakhurst, 2000).

En cambio, en el desarrollo de las identidades colectivas no existe nada de apropiarse de su yo o el yo de los otros. Lo colectivo lleva a estructurar una red representativa de una comunidad inferida más que totalmente percibida, hacia la cual se genera un sentido de pertenencia en relación a semejanzas atribuidas mediante lo que denominamos empatía. Es decir, nos ponemos en lugar de los demás “atribuyendo a esa experiencia” la sensación de que experimentamos lo que

pasa en los demás y que es semejante a lo que nosotros experimentamos frente a las mismas condiciones y circunstancias. La inferencia es que ellos son relativamente como uno, es decir, una misma semejanza compartida, claro que esta semejanza puede contener un cierto margen de error. Este proceso puede describir lo que son las identidades colectivas desde la perspectiva del actor individual, es decir el proceso de identificación con los demás.

La identidad colectiva no es una sola. En las sociedades complejas se superponen muchos tipos de identidades colectivas, desde las más simples hasta las más complejas. Simples aquellas que sólo requieren de las personas que se identifiquen como semejantes con respecto a ciertas entidades significativas: el equipo deportivo, el club, la colonia o el barrio, o complejas como la ciudad, el municipio o el país. No todas las entidades colectivas generan identidades como la nacional. A cada nivel mayor de complejidad corresponde el desarrollo de una identidad más mediada por procesos psicosociales más complejos y de mayor abstracción. Es fácil reconocer al barrio. Saber sus límites, sus fechas más significativas, las personalidades más importantes, los domicilios de amigos y conocidos, la ubicación de la iglesia y la conmemoración del patrono del lugar. No así cuando el territorio en que se ubica una colectividad se amplía y no es susceptible de ser percibida, en su totalidad, directamente. Se sustituye la percepción de la totalidad por su representación abstracta y claves mediadas por fuentes de información y comunicación codificada, así como por la concreción de símbolos mediáticos que la delimitan.

El proceso de constituir una identidad nacional, como lo planteaba Renan (1882), requiere una amplia involucración intelectual. Es decir, requerimos construir intelectualmente esta identidad, ya que sólo así podemos darnos cuenta de lo que significa la nación y las dimensiones involucradas (sociales, políticas, económicas y culturales). Esta concepción de la identidad nacional es interesante, porque nos permite plantearnos que no basta de que nos sintamos como parte de una nacionalidad para tener una identidad nacional, sino que el sentido de pertenencia a una nación (posteriormente abordaremos este problema) implica un planteamiento de qué es lo que no solamente nos da o asegura la nación sino también lo que nosotros damos y estamos dispuestos a dar por ella. John Kennedy (1960:8), en su toma presidencial lo planteó de esa manera.

Como hemos señalado, la identidad colectiva dirigida al plano nacional contempla por una parte a la nación, la cual es considerada como un colectivo histórico de personas que comparten ciertas normas y formas de organización, ciertos atributos culturales (lengua, tradiciones, valores, etc.) y ciertas condiciones psicosociales (percepciones, actitudes, prejuicios, motivaciones) demográficas

y políticas, que por otra parte, tienen la probabilidad de convertirse en Estado-Nación (Gellner, 1989: 20).

En naciones políticamente constituidas su característica fundamental es el estar organizadas como Estado-Nación. Relación tan sumamente imbricada que es difícil hacer una separación entre sus dos componentes (Nación y Estado). El Estado-Nación es una unidad política. Difícilmente podemos referirnos a que algo es nacional sin tomar en cuenta esta realidad política (Cappello, 1983:3).

La identidad nacional es un concepto de difícil definición, pero desde luego sólo puede entenderse a partir del entramado histórico que vincula la nación con el Estado, estando a su vez relacionado con el proceso evolutivo que ha sufrido éste desde su formación (Blas Guerrero, 1997), la identidad nacional debido a esta condición se refiere a una forma especial de relación entre los miembros del colectivo y el Estado-Nación. De alguna forma la identidad nacional es un atributo de los miembros denominados ciudadanos, en una relación de compromisos recíprocos con el Estado-Nación. Los compromisos no son sólo una expresión emocional sino manifiestan una comprensión intelectual de amplio nivel racional. Por ello la identidad nacional es un producto fundamentalmente político, aun cuando en su constitución participen procesos culturales, sociales, económicos, políticos y psicológicos, que al fin y al cabo contribuyen a la formación de una conciencia nacional. Cuando planteamos la idea de una identidad nacional basada en una relación de reciprocidad Estado-Nación ciudadano, la concebimos como un conjunto de compromisos recíprocos, donde el Estado por sus facultades y funciones atribuidas procura la seguridad, el bienestar y el desarrollo colectivo de los ciudadanos, dentro de un parámetro de igualdad y equidad entre personas y grupos, así que el ciudadano vía el goce y experiencia de estas acciones del Estado manifiesta, como respuesta compleja, su compromiso, lealtad y cohesión (el sentido de pertenencia y de participación) hacia las instituciones que constituyen al Estado-Nación.

En *Sociedades Complejas*, Cappello (2009:6) señala cómo se dan estas relaciones Estado-Nación-Ciudadano, al considerar una identidad nacional y un carácter cívico político como las dos partes de una misma moneda, a la que denomina “conciencia nacional”.

Los especialistas de las ciencias sociales, al tratar los problemas de la identidad y el carácter cívico político en Latinoamérica, expresan distintas ópticas para expresarla (*Ibid.*, 2009). Estas visiones reflejan no sólo la diversidad de los enfoques sino, también, la influencia de los problemas de contexto que enfrenta la región tanto en su interior como en su relación con sus vecinos (países) y con los procesos de la globalización. Una cuestión que se refleja es que la identidad

es asumida como algo dado, sin tratar de darle una interpretación, salvo algunas excepciones, más allá del sentido común. Sin embargo, un tenue hilo conductor podría ser, el entender que la identidad nacional y el carácter cívico político son conceptos multívocos, dado que describen contenidos sociales, culturales, políticos y aún económicos.

En esta contribución se parte de un constructo explicativo de la identidad nacional y el carácter cívico político, al considerarlos como indicadores del grado de cohesión social de los ciudadanos con las instituciones de Estado-Nación. De acuerdo a Béjar y Cappello (1988<sup>a</sup>, 1990), consideran a las instituciones en cuatro dimensiones sistémicas: culturales, sociales, económicas y políticas y las clasifican en dos tipologías básicas: Expresivas, por una parte y, por la otra, Directivas. Las instituciones del primer tipo son aquellas que se constituyen por un proceso ideoafectivo que apelan a la solidaridad, a la empatía, a la cooperación, a la confianza, a la emoción y al apoyo mutuo. La tipología segunda nos habla de una orientación que tiende hacia cimentar las relaciones de manera racional, propositiva, de compromiso y tuteladas por la autoridad y la búsqueda de cambio y desarrollo del país (Estado-Nación).

Las normas juegan en esta orientación un papel definitorio como expresión de una autoridad colectiva consensualmente validada. Dado que la racionalidad política es el fundamento del estado moderno, se considera a las instituciones políticas como las más representativas de la orientación directiva, por lo que una falta de un buen sentido tanto de pertenencia como de participación hacia estas instituciones, se considera como una condición de deterioro de la cohesión ciudadana con el Estado-Nación y por tanto, una identidad nacional y carácter cívico político en proceso de deterioro.

Precisamente, se señala en esta contribución, cómo el sentido de pertenencia hacia las instituciones expresivas, es mucho mayor que hacia las instituciones políticas, cuyo nivel para concitar el sentido de pertenencia es muy pobre. Que al igual en su comparación con otro tipo de instituciones (económicas y sociales) nos muestra la existencia de un divorcio entre ciudadanía y Estado que puede dar lugar a un creciente proceso de anomia, en todos los niveles y órdenes de la organización sociopolítica de México. Las causas de esta situación es el rompimiento de la ecuación de reciprocidad entre Estado-Nación y ciudadanos, ya que sólo es posible cohesionar a la ciudadanía en torno a las instituciones del Estado-Nación cuando hay un equilibrio entre las imposiciones del Estado y la respuesta a las necesidades básicas y secundarias de la ciudadanía. La existencia de la desigualdad social, la corrupción oficial y la orientación de las acciones del Estado a sólo satisfacer los poderes fácticos y las oligarquías políticas en olvido de las aspiraciones,

intereses, expectativas y necesidades del ciudadano común rompe con la ecuación de reciprocidad entre Estado-Nación y Ciudadanía (Béjar, R. y Cappello, H. M., 1988b:20). La consecuencia de este proceso es: el desmoronamiento de la identidad nacional, el curso ascendente de la anomia sociopolítica, y el rompimiento de la cohesión sociopolítica. Este tipo de situación ha dado origen al desplome institucional de varios estados nacionales y dado origen a nuevos, a lo largo de los dos últimos siglos, y más aún, en las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI.

Debemos estar conscientes de que lo que sustenta las bases político-jurídicas de Estado-Nación moderno, es la exigencia de un trato igual a todos los miembros de la sociedad.

Las revoluciones democráticas intentaron sustituir la sociedad estamentaria por otra política y jurídicamente “homogénea”, por tanto una idea del Estado-Nación reemplazó a la antigua: la de una suma de ciudadanos, con propiedades uniformes, unidos por un contrato en una persona moral.

Puntualizando, los instrumentos de la homogeneización de la sociedad -dentro del amplio marco del sistema capitalista- son: mercado económico uniforme, orden jurídico único, administración central, lenguaje común, educación nacional; todos bajo la adhesión a símbolos y mitos únicos: íconos y banderas, ceremonias patrias, héroes y gestas del pasado.

Así el Estado-Nación moderno establece los patrones a los ciudadanos al tratarlos como semejantes de un agregado común. Esta homogeneización impuesta obedece a una razón de poder, pues toma parte de la ideología de los grupos que se benefician con la abolición de las trabas económicas, privilegios sociales y fueros del pasado, y es lo que sirve mejor a los intereses de un grupo.

En las naciones que incluyen culturas diferentes la homogeneización de la sociedad se traduce, en la vida cotidiana, en la imposición de una cultura hegemónica sobre las demás. El proyecto de Estado-Nación moderno es la asimilación de todas las culturas y comunidades diversas a una forma de vida dominante.

Lo anterior conlleva a las reflexiones sobre los efectos internos de la nacionalidad y la identidad nacional: ¿Se aseguran las lealtades nacionales a costa de suprimir las identidades más específicas de individuos y grupos dentro de los límites del Estado-Nación? ¿No implica la nacionalidad una imposición de identidad fija, derivada del grupo dominante en una sociedad, sobre los otros grupos cuyos valores son de esta manera menospreciados y socavados? Es decir, convertidos en números adscriptivos dentro de la masa enajenada.

El nacionalismo conservador, resuelve la cuestión a favor de la nacionalidad. El argumento consiste en que las identidades nacionales son dadas por el pasado. Son las identidades colectivas más importantes para los ciudadanos. Según este

planteamiento es esencial para la estabilidad del Estado que esas identidades se protejan ante cambios sociales negativos, y que sean transmitidas a las nuevas generaciones de ciudadanos. De esta manera, aunque el Estado pueda tener rasgos liberales -si es lo que el sentido particular de la identidad nacional prescribe- la libertad individual debe ceder ante las demandas de la nacionalidad en caso de conflicto. El ejemplo más notable y citado es el de la educación que se estructura institucionalmente, no por los supuestos derechos básicos de los individuos, sino por la necesidad de preservar una identidad nacional común.

Otra corriente de pensamiento, el multiculturalismo en su expresión radical, considera al Estado como un espacio en el que se han de dejar que coexistan y desarrollen muchos tipos de identidades individuales y de grupo. El Estado no sólo ha de tolerar sino que ha de otorgar igual reconocimiento a estas identidades. No se ha de conceder un peso especial a las identidades nacionales, pues tales identidades pueden ser espurias, en tanto suelen ser producto de la manipulación político-ideológica, como lo contrasta David Miller (1997:150): *“mientras que las identidades que surgen del género, de la etnicidad, de la creencia religiosa, etc., son celebradas como expresiones auténticas de la diferencia individual”*.

La compleja temática entre la Identidad Nacional y Cultura, requiere una visión interdisciplinaria que en buena medida ha sido lograda en el trabajo de Salcedo Aquino (2001), quien sistematiza las perspectivas teórico analíticas de la política, la filosofía, la sociología, la cultura, la antropología y la ética, logrando un creativo estudio sobre el pluralismo cultural.

El problema más grave para la consolidación de un Estado-Nación, es que dentro de la representación abstracta del país, conviven ciudadanos reales escindidos por condiciones de vida materiales notablemente desiguales, que hacen poco probable la configuración política del sentimiento de pertenencia hacia esta representación abstracta del país. La pobreza extrema, impide en el ámbito político social, la construcción de un sentido de adscripción a una comunidad nacional, justamente por carecer de bases materiales y culturales mínimas para ejercer sus derechos políticos, sociales, civiles... etc. Esta conformación estructural, impide el esfuerzo de crear, recrear, ampliar y ahondar en la memoria colectiva los elementos indispensables para mantener la identidad nacional.

Una dimensión parcialmente atendida por los filósofos y psicólogos sociales es el tema de la identidad personal y su proyección más amplia, social y nacional, vinculadas al menosprecio, la violación de derechos humanos básicos, en la desposesión y la deshonra.

Y es justamente la profunda desigualdad social, que no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino su conexión con el sentimiento

de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso (Honneth, 1997). El Estado Moderno evidentemente ha tenido más o menos una fecha precisa de aparición. Ha sido consecuencia de varios procesos históricos, particularmente del surgimiento del nacionalismo. Inglaterra, que fue el primer país donde aparece este tipo de paradigma organizativo de la sociedad como nación estado, Greenfeld (1992:23), señala al respecto: “el nacimiento de la nación inglesa no supuso el nacimiento de una nación, fue el nacimiento de las naciones, el nacimiento del nacionalismo”.

El nacionalismo inglés, parcialmente transformado desde el siglo XVIII en nacionalismo británico, ha sido una fuerza histórica muy poderosa y a menudo muy dañina (Hastings, 1997:16). Ejemplifica de manera muy nítida los costos y beneficios para las poblaciones constituyentes del nuevo Estado-Nación su aparición como tal. Por otra parte, la modernidad sociopolítica, la aparición de la sociedad industrial, el desarrollo de los transportes y la implantación de la educación obligatoria, le dio un contexto nuevo y peculiar a esta nueva forma de distribución del poder para gobernar a una sociedad compleja. Paradójicamente, en otras partes del mundo, que no habían sido originarias de las innovaciones que dieron lugar a la aparición del estado moderno, como parte de su consumación de independencia ante los países europeos, toman el modelo de Estado-Nación, sin considerar las diferencias y carencias de las distintas poblaciones emancipadas, dando origen a Estados-Nación precarios tanto en lo político, en lo social, en lo económico y en lo cultural, con una integración forzada de distintos colectivos étnicos, a los cuales cargarán la mayoría de los costos de la emancipación y constitución del nuevo Estado-Nación.

¿Cómo se forma la identidad nacional? Es decir, ¿cómo se establece el sentido de pertenencia hacia un Estado-Nación? El Estado-Nación aparece primero que la identidad como producto del nacionalismo, y genera su modelo de identidad particular. La identidad nacional aparece por la convivencia entre los ciudadanos mediada por las instituciones del Estado-Nación. Genera lo que en sociología se denomina “socialización”. A las instituciones podemos considerarlas como los espacios de sentido donde especializamos nuestras relaciones, sean culturales, sociales, económicas y políticas. Estas instituciones nos permiten interactuar dentro de ciertos patrones homogéneos, con cierta predictibilidad y confiabilidad, induciendo la formación de un sistema de hábitos formales e informales, de expectativas semejantes y formas comunes de comunicación. Todo lo cual permite que, *parcibus paribus*, nos sintamos como parte de la colectividad.

La reflexión cognitiva de estos fenómenos, por parte de los miembros de la colectividad permite conformar y reconocer una especie de “consenso intersubjetivo”. Aprehendemos de lo común compartido la conciencia de la colectividad a la que

sentimos pertenecer. Cabe hacer la aclaración que las identificaciones sociales nunca ocurren en el vacío. Ocurren en situaciones sociales específicas que corresponden a las necesidades particulares de las personas (Morales, 1994:787). De igual forma, la simple adscripción a un grupo no produce ningún proceso de identificación permanente, surge cuando los miembros de alguna manera corren la misma suerte en la obtención de alguna meta, incentivo o satisfacción de necesidades (Rabbie y Horwitz, 1969). Además, una adscripción forzada a algún grupo, sin que existan parámetros subjetivos semejantes o comunes, conduce no a una identidad colectiva sino lo que entendemos por *alienación* social (Klandermans, 1988).

Existe toda una corriente de propuestas teóricas, en la cuales se plantea que la identidad nacional en realidad corresponde a una identidad étnica. Ésta se establece en torno a un centro lingüístico básico. Esta teoría toma en cuenta la diversidad inter e intragrupo en lengua, actitudes étnicas, repertorios y estrategias del habla (Giles y Johnson, 1987). La teoría de la identidad social fue inicialmente planteada por Tajfel y Turner (1972), afirman que los miembros de un grupo en la búsqueda de una identidad social positiva se comparan a sí mismos en un número de dimensiones valoradas con los miembros del exogrupo. El objetivo de esta comparación social intergrupala es obtener una distintividad grupal a través de una diferenciación positiva del grupo externo. Se supone que todos intentamos lograr un sentido positivo de la identidad social de tal modo que hacemos a nuestro grupo favorablemente distinto de otras colectividades en dimensiones valoradas (recursos de poder, políticos y económicos, etc.). Ello conlleva a aumentar la estima propia (Tajfel, 1978).

El problema con esta teoría es que es muy difícil definir con precisión el concepto de etnicidad. También, podríamos suponer que bajo ciertas condiciones de subordinación en una nación políticamente establecida, un grupo étnico minoritario puede desarrollar una identidad negativa, negándose el tener cualidades que le pudieran obtener ciertas ventajas contra otras etnias dominantes. Por ejemplo: considerar que su propia lengua no puede expresar ciertos contenidos porque no son originales de la misma y si de otros grupos étnicos (términos matemáticos, científicos, filosóficos, etc.). De cualquier manera, para Ros, Cano y Huici (1987) en la identificación con grupos específicos (catalán, vasco, gallego, etc.), la lengua es un mejor predictor que otras muchas variables con relación a la identificación nacional. En naciones multilingües se da el caso, aunque con cierta relatividad, también, por existir una lengua dominante (*lingua franca*) sobre las demás.

Los estudios empíricos cuando reportan sobre hallazgos generales al respecto de la identidad nacional, en grupos pertenecientes a distintos países, etnias o con referencia a colectivos rurales o urbanos, se refieren habitualmente a

alguno de estos aspectos: Actitudes, valores, opiniones sobre sí mismos, su grupo nacional o su diferencia con respecto a otros grupos nacionales, percepciones y hábitos culturales, rasgos de personalidad, expectativas y fines socioeconómicos, comportamientos políticos y vicios colectivos, así como formas de representación social de la comunidad propia o la imaginada colectividad nacional. Cabe apuntar que no necesariamente los datos o conocimientos aportados por estos estudios, se refieran realmente a la “Identidad Nacional”. Es decir, que *sean comunes a la nación*.

Por una parte debe uno preguntarse ¿de qué tipo de colectivo se obtuvieron esos datos? ¿Son representativos de la colectividad nacional o son estereotipos socialmente atribuidos abstractamente a dicha colectividad? ¿Son representativos de la misma colectividad a la que pertenecen? ¿Las categorías, factores, variables, etc., se refieren a componentes atribuibles a lo nacional, o son atribuibles sólo al grupo estudiado? Éstas y otras muchas consideraciones teóricas y metodológicas surgen de un examen meticuloso de estos estudios e investigaciones. Habitualmente es común concluir que los estudios se exceden en sus conclusiones, y más cuando se generalizan a la nación como organización sociopolítica.

### **Las experiencias de la investigación empírica acerca de la identidad nacional**

Examinaremos en este apartado algunas de las investigaciones que consideramos más representativas sobre la identidad nacional. Nuestro examen no cubrirá necesariamente todas las que podrían ser incluidas, ya que desbordarían la extensión permitida para este tipo de contribuciones. Así que, a riesgo de ser injusto, presentaremos aquellas que a nuestro juicio permiten hacer inferencias más precisas sobre la identidad nacional de colectivos, de alguna manera, organizadas justamente como Estados-Nación.

Nos abocaremos a seleccionar investigaciones que apuntan a tres colectivos significativos, tanto para nuestros intereses teóricos como afines a nuestras características idiosincrásicas: España, Latinoamérica y México. Descartaré de principio, un conjunto magnífico de contribuciones teórico-analíticas aplicadas a explicar la “identidad nacional de colectivos nacionales específicos”, por ser producto más de narrativas interpretativas que de datos empíricos sistemáticos. No por ello dejo de reconocerlos como fuentes de hipótesis a probar por investigaciones futuras.

### **El estado de la cuestión en España**

Si ya antes de ingresar a la Comunidad Europea España era un país integrado por múltiples colectivos regionales pertenecientes a *identidades históricas* (como allí son

denominadas) y antiguas comunidades fuertemente integradas a un ethos colectivo y a una cultura popular propia, hoy, con los cambios introducidos en la nueva estructura política posfranquista, ha aparecido, como consecuencia, que la identidad española sea materia de agria discusión y disputa. De igual manera, la fuerte tendencia a ampliar las facultades y atribuciones de las comunidades regionales, ha hecho que algunas lo tomen como argumento para sustentar su derecho a constituirse como naciones específicas. El panorama se ha complicado aún más al integrarse a la Comunidad Europea y consecuentemente, tener que desarrollar nuevos horizontes identitarios aún más complejos en su realidad histórica y sociopolítica.

Como señala Sangrador García (1996):

[...] procesos paralelos de desarrollo autonómico y de integración en Europa han podido generar determinados efectos, convergentes o divergentes según los casos, en las identidades autonómicas nacionales, actitudes y estereotipos, tanto en las Comunidades Autónomas como a nivel estatal.

La integración de España a la Comunidad Europea, no sólo ha traído como consecuencia una vigorización de su democracia y su desarrollo económico (hoy la octava economía mundial) sino también cierta crisis por el fortalecimiento de las Comunidades Autónomas “nacionalistas” que podrían, provocar una reorientación de la identidad española, desplazando al Estado Español como integrador identitario de las Comunidades Autónomas, y otorgando este papel a la Comunidad Europea.

La implantación del régimen de comunidades autónomas también tuvo, en el interior de España otros efectos no menos importantes: el fortalecimiento de identidades regionales en detrimento de la identidad española, o el surgimiento de nuevas identidades al pasar ciertos colectivos de una región histórica a independizarse accediendo a un grado de autonomía similar, como en Cantabria, La Rioja y Madrid (*Ibid.*, p. 17). Otros avatares, también han marcado su impacto, como el terrorismo, que de alguna manera matiza un proceso de diferenciación entre regiones más o menos españolistas y más o menos independentistas. Otras Regiones que no habían sido consideradas como identidades históricas al ser, por decreto, convertidas en Comunidades Autónomas pero que tradicionalmente se asumían como colectivos con identidad nacional española de siempre, se observa, aunque con muchas actitudes un tanto artificiales y artificiosas, una tendencia a demarcar sus diferencias específicas étnicas, culturales y lingüísticas.

De todas maneras la adopción de una identidad española o una identidad de comunidad autónoma en detrimento de la otra, puede encontrarse con distinto grado de intensidad entre todas las Autonomías. Sin embargo, no debe menospreciarse el efecto homogeneizador que los medios de comunicación masiva

han tenido en los españoles y que podría desdibujar las diferencias entre todas las comunidades autónomas y fortalecer, al tiempo la representación de España como fuerte Estado-Nación, desde su recién estrenada *uropeicidad* (*Ibid.*, p. 19).

La identidad nacional en España está en un proceso de reconstrucción debido, a las nuevas modalidades que ha adoptado el Estado Español de las Comunidades Autónomas. La identificación de los ciudadanos con las Comunidades Autónomas descansa, no sólo en el lenguaje, tradiciones comunes, hábitos culturales e historia ampliamente compartida, sino también en el territorio o espacio donde se dan todas esas relaciones. De acuerdo a Sangrador (*Ibid.*, p. 25): El sentimiento de pertenencia a un colectivo territorialmente determinado (local, nacional, europeo...) puede constituir, en consecuencia, uno de los fundamentos de la identidad social (y/o colectiva agregamos nosotros), es decir, se da un cierto lazo ideoaectivo del lugar en que se ha nacido, se vive y con los residentes de estos espacios. La identificación territorial puede variar del grado de intensidad de acuerdo a las personas de que se trate. P. E. en un estudio sobre emigrantes, Béjar y Cappello (1988b), encuentran cómo las personas dispuestas a emigrar, poco a poco abandonan muchas de sus valoraciones con respecto a sus hábitos, costumbres y las de sus connacionales, mientras comienzan a darles mayor importancia a los de las gentes del país hacia el cual buscan emigrar. Sin embargo, la tierra, el suelo o el territorio simbolizado es una de las valoraciones más resistentes al cambio. Esta identificación con el territorio se proyecta hacia distinto tipo de dimensiones: vecindario, pueblo, ciudad, país, etc. Esta identificación territorial, como puede suponerse, es de gran relevancia teórica en tanto que es un tipo de condición básica o protogénica de la identidad social.

Pasemos ahora a los resultados de investigación sobre esta dimensión de la identidad nacional. En su estudio sobre los aspectos territoriales y la identidad nacional en las comunidades autónomas, Sangrador partió de un diseño que buscaba mostrar:

- A. Se optó por una consideración independiente de los distintos ámbitos de identificación: local, autonómico, estatal (España) y supranacional (Europa), lo cual no impide hacer todo tipo de comparaciones posteriores entre las categorías seleccionadas. Se consideraron dos vías de acercamiento a la autoidentificación territorial muy cercanas aunque no exactamente coincidentes:
- Grado de identificación con los distintos ámbitos territoriales o espacios geográficos (ciudad, Comunidad Autónoma, España y Europa), que hacen hincapié en el territorio.
  - Grado de identificación con los colectivos territoriales o grupos étnicos (europeo, español, el gentilicio de su Comunidad Autónoma, y el de la ciudad) que hace hincapié en los colectivos.

B. Con el objetivo de completar (y contrastar) los datos de la identidad territorial, se analizó también el grado de satisfacción de los entrevistados con la propia comunidad autónoma.

C. Y con España, ya que el grado de insatisfacción a dichas entidades influye en qué tanto...

D. Se siente satisfecho con su propia identidad colectiva (comunitaria o española). Se intentó obtener datos de esta dimensión explicativa a través de varias preguntas planteadas a la inversa, con respecto a su propia C. A. y, la tercera, con respecto a España:

- ¿En caso de haber podido elegir, hubiera preferido nacer (criarse) en la Comunidad Autónoma de aquella en que nació?
- ¿Le gustaría irse a vivir a otra Comunidad Autónoma distinta a la suya?
- ¿Habría preferido nacer en otro país?

Para realizar este estudio, Sangrador diseñó una muestra representativa de todo el país, por lo que sus hallazgos pueden considerarse confiables y válidos. La muestra seleccionada estuvo compuesta de 2993 casos con un error probable de 0.05 y una confiabilidad de 0.95. Aunque la muestra para analizar la totalidad es absolutamente confiable, no así para los análisis de nivel regional. Para las Comunidades Autónoma de Galicia, Cataluña y el País Vasco se aumentó el número de casos para obtener una mejor representatividad de las mismas.

La variable definitoria de identidad nacional se refirió como Sentido de Pertenecimiento a tres niveles: Comunidad Autónoma, País (España) y Unión Europea.

Los resultados (ver tabla 1.0) indican que existe una elevada identificación con España (puntaje medio de 8.62), con la Comunidad de origen (8.25). La identificación con Europa es claramente inferior, aunque tenga un valor relativamente elevado (6.81).<sup>i</sup>

Tabla 1.0. Grado de identificación con los distintos ámbitos territoriales (0-10)

Datos globales			
	<b>Media</b>	<b>D. T<sup>ii</sup></b>	<b>( N )<sup>iii</sup></b>
Localidad de origen	8.01	2.72	2 996
C. A. de origen	8.25	2.56	2 950
España	8.62	2.36	2 947
Europa	6.81	2.86	2 795

**Notas:**

<sup>i</sup> Esta tabla corresponde a la 3.2 de la investigación realizada por Sangrador (1996).

<sup>ii</sup> Desviación Estándar (Técnica).

<sup>iii</sup> Número de casos.

Cuando se analizan los datos por Comunidades Autónomas, nos indica que todos los miembros de esas comunidades, se identifican ampliamente tanto por su comunidad de origen o de residencia (ver tabla 2.0). No así cuando se refiere a la identificación con España. Mientras que los andaluces tienen índices de identificación muy altos (9.38) para sí y para España, los vascos muestran una identificación baja (5.71) con España. También con relación a la identificación a la Unión Europea, los vascos muestran una baja identificación (5.20).

Tabla 2.0 Grado de identificación con los colectivos territoriales, según la C. A. de referencia (promedios)<sup>iv</sup>

	Andalucía	Castilla	Cataluña	C. Valenciana	Galicia	Madrid	P. Vasco	Otros
	9.28	8.02	8.80	8.54	9.01	7.31	8.5	8.95
Español	9.38	9.49	8.26	9.10	8.69	9.11	5.71	8.92
Europeo	7.6	9.38	7.48	7.01	7.10	6.55	5.20	6.60

En lo general, salvo Castilla y Andalucía, todas las C. A. favorecen más su identificación territorial que con la Comunidad Europea.

Una forma de evaluar el grado de cohesión que las C. A. tienen con el Estado Español, es ver el grado de aceptación con respecto a otras C. A. En este aspecto, los análisis de las actitudes que los ciudadanos pertenecientes a una C. A. tienen de las demás. En la encuesta -véanse las tablas 1 y 2- de Sangrador (1996), se observa que la actitud al endogrupo por parte de los ciudadanos es mucho más favorable que hacia las otras C. A. La diferencia en una escala de 10 puntos es de aproximadamente 2.4 puntos. Esta diferencia es significativa estadísticamente al 0.05; podemos suponer que el grado de cohesión interna de las C. A. es alta, y en relación a España lo es también (el puntaje de actitudes favorables hacia España es de 8.41. Índice mayor en comparación con la actitud observada hacia las Comunidades Autónomas (6.44). Hacia la Comunidad Europea el índice de favorabilidad actitudinal es de 6.94, muy cercano al que muestran cuando se analiza la favorabilidad actitudinal hacia las C. A. (6.44). En resumen, podemos aseverar que lo español, aún juega un valor muy importante como fuerza integradora de las C. A. y, por ende del Estado-Nación Español.

**Nota:**

<sup>iv</sup> Sintetizada por H. M. Cappello.

## **Estudio sobre los valores**

Los estudios sobre valores han sido otra alternativa para estudiar a la identidad nacional. Se plantea que si se encuentra un alto índice de aceptación de ciertos valores en colectivos nacionales, estos valores pueden ser considerados como un indicador de la identidad nacional.

Tomás Calvo Buezas (1997), en un estudio comparativo de estudiantes españoles, portugueses y latinoamericanos realizado en 21 países, tomó una muestra de 43 816 sujetos, a los cuales se les aplicó un cuestionario que inquiría sobre las preferencias de los encuestados en relación a un sinnúmero de aspectos tales como países, personajes, actividades, gustos etc. El cuestionario tiene tres bloques temáticos.

1. Relaciones Interamericanas y relaciones España-América
2. Valores de solidaridad y prejuicios étnico-raciales
3. Valores de la adolescencia y juventud contemporánea

El reporte de este programa, para la publicación del libro respectivo sólo se tomó en cuenta los datos del tercer bloque temático. Los núcleos del cuestionario aplicado fueron los siguientes.

1. Personajes más admirados por la juventud moderna
2. Instituciones donde más se han enseñado la solidaridad y la orientación en la vida
3. Confianza en las instituciones democráticas
4. Intención de voto a partidos políticos de diversas tendencias ideológicas
5. Permisividad sexual (divorcio, aborto, anticonceptivos, relaciones prematrimoniales)
6. Relaciones hombre / mujer
7. Emborracharse y tomar drogas. Corrupción política
8. Creencias y prácticas religiosas
9. Actitud frente a la familia
10. Número de hermanos. Número de hijos deseados
11. Horas de televisión
12. Nivel de felicidad

De acuerdo a muchos autores, nos explica Smith (1991), de sociología como de psicología social, la identidad nacional es un producto de la aparición del “Estado Moderno” y se expresa como un sentido de pertenencia a la representación social que se tiene del Estado-Nación. Sin embargo, también coinciden otros muchos que la identidad nacional es el producto de una mezcla compleja de valores, actitudes, percepciones y ligas ideoafectivas con los cuales el ciudadano forma su identidad

nacional. Este libro que comentamos, con el tema de una investigación sobre valores, da lugar a percibir diferencias y similitudes en todas las variables investigadas entre cada país con los restantes estudiados. Siendo todos países iberoamericanos, nos sorprende observar diferencias notorias entre ellos, pero también, que son diferencias de grado y bien podían, con otro tratamiento a los datos obtener indicadores de un cierto número de identidades semejantes y, otras muchas diferentes. Tienen como semejante el que todos los países estudiados están dentro de la matriz Estado-Nación, que por sus características estructurales y sistémicas, ofrecen el mismo tipo de instituciones para alcanzar en su interjuego, identidades nacionales propias y/o compartidas.

Lo interesante de este estudio, que comentamos, es que ha sido dedicado a evaluar las actitudes, creencias y valores comunes a todos los jóvenes iberoamericanos, aún no plenamente ciudadanos sino en proceso de formación. El gran mérito es haber podido realizarlo en todo el orbe iberoamericano, y a través de una amplia muestra representativa. Más allá del análisis formal del libro, la respuesta dada a muchas de las preguntas del cuestionario, se puede constatar, que muchas variables forman un factor común, y otras responden a diferencias propias del país del respondiente. A este primer factor lo llamaría “el piélagos iberoamericano”, ya que difícilmente podemos descubrir diferencias entre las respuestas que dieron los jóvenes. En cambio, el segundo factor contiene un sinfín de respuestas que permite diferenciar a unos de otros, en función de su país de origen. Curiosamente, todas estas respuestas están relacionadas con variables políticas (de instituciones modernas) y se refieren no a si sienten pertenecer a ellas, sino más bien a distintas formas de percibir su participación.

Como en este estudio no existe la menor pretensión de hablar acerca de las identidades, y está dirigido a observar diferencias en cuanto a la percepción de valores relacionados con el cambio, particularmente de abordamiento hacia una ciudadanía de los jóvenes, no se logra percibir las contradicciones entre las instituciones que buscan asegurar la permanencia de la memoria colectiva, frente al embate de los cambios políticos y de la globalización. Sin embargo, si comparamos las respuestas de los jóvenes con respecto a la moral individual y la moral política observamos que hay un cambio de moral.

Por una parte, una gran mayoría de los jóvenes muestran una actitud más permisiva ante los aspectos sexuales, la democratización en las actividades de género y en la responsabilidad doméstica. Podemos constatar, que esta tendencia permisiva se integra en cuatro grupos nacionales: España, Argentina, Uruguay y Chile, como los más permisivos, México, Colombia, Costa Rica, Brasil y Puerto Rico, como medianamente permisivos, y el resto: Perú, Ecuador, Centroamérica (excepto Costa

Rica), Paraguay y Venezuela, como los menos permisivos, pero, permisivos al fin. Con relación a los aspectos de Gobierno y participación ciudadana, todos con diferencias mínimas responden críticamente ante la corrupción pública y ciudadana, pero otra vez, hay un eje diferenciador entre Países con mayor nivel educativo, mejor ingreso económico y mayor desarrollo urbano. Cuanto más desarrollados los países en esos indicadores, mayor crítica contra la corrupción pública y privada. El estudio nos demuestra, sin excepción de países que ya se ha instalado un proceso de cambio en cuanto a valores públicos y privados, que contrasta notablemente con sus antecesores.

### **La identidad nacional y el carácter cívico político en México**

Un tercer estudio que ahora comentaremos, se refiere en realidad a un programa emprendido y continuado sistemáticamente desde 1981 hasta el presente. Ha producido libros, artículos y numerosas reuniones y conferencias a lo largo de los últimos treinta años. Así como se puede estar seguro del momento histórico en que apareció el Estado-Nación, como paradigma organizativo de las sociedades modernas y contemporáneas, este estudio comenzó con la aparición de la segunda edición del libro *El mexicano -Aspectos culturales y psicosociales* (Béjar, 1981). Este libro cierra un amplio espacio de tiempo, en que la identidad o el carácter del mexicano fue un tema de apasionantes discusiones, y que curiosamente, con otros nombres y otros gentilicios se daba también en toda la Hispanoamérica. En la parte del libro su autor se preguntaba si existía una manera peculiar de ser del mexicano. Nótese que la pregunta dispara hacia muchos lados, pues por una parte nos remite la psicología y la otra a la naturaleza existencial del mexicano. Esto es a un problema ontológico, difícil de resolver desde cualquier postura filosófica. Sin embargo, produjo una muy importante aportación de parte de filósofos, psicólogos, psicólogos sociales, sociólogos y literatos.

Para nuestro modo de ver, una parte muy importante la señaló el autor que comentamos, cuando plantea la necesidad de un marco teórico para poder definir el “carácter” del mexicano, dentro del rigor de las ciencias sociales. Estableciendo la idea de que todas las aproximaciones sobre este tema, deberían ser fuente de hipótesis de investigación. Y sólo cuando se hubiesen tenido suficientes estudios en muestras representativas de mexicanos, es que se podría considerar las características que sean compartidas por todos los mexicanos. El énfasis en el empleo de muestras representativas de la población, hace una velada crítica a muchos autores que personificaban al mexicano de manera peyorativa, haciéndolo compendio de todo tipo de estereotipos denigrantes, esto, sin haber siquiera tomado una pequeña muestra sistemática, para poder generalizar apropiadamente sus resultados. Es en

un tercer estudio, que aquí presentamos que se tuvieron en cuenta estas opiniones, trabajando con muestras representativas y elaborando una construcción teórica que nos permitiese realizar descripciones y relaciones entre componentes de manera empírica. Esto es, mediante la aplicación de modelos cuantitativos con validez, confiabilidad, estandarización de medidas y representaciones objetivas.

Tomando en cuenta la evaluación hecha por Béjar en el libro que arriba comentamos, Cappello (1983) señala la ingente necesidad de abordar el estudio de la identidad nacional desde una aproximación multidisciplinaria, dada la complejidad que la constituye. En dicha comunicación, también plantea, que es necesario partir de una definición estricta para poder realizar investigaciones empíricas, lo cual permitiría ir probando teorías de manera sistemática.

Señala también que debe abordarse el estudio de la identidad nacional como un hecho que se deriva de su naturaleza sociopolítica, ya que ésta aparece como resultado del surgimiento de movimientos nacionalistas que pretenden crear un Estado-Nación propio. De esta manera, acota el ámbito de la identidad nacional a las relaciones que se establecen entre la ciudadanía y el Estado-Nación. Al Estado-Nación lo define como un paradigma organizativo de las sociedades complejas. Para el propósito de investigación considera al Estado-Nación como un sistema integrado por instituciones (sociales, políticas, económicas y culturales), ciudadanos y territorio. Introduce la definición de la identidad nacional como el sentido (psicosocial) de pertenencia (adscripción sociopolítica) de los ciudadanos a las instituciones del Estado-Nación específico. Las instituciones son definidas como los espacios donde los ciudadanos especializan sus relaciones sociales.

Posteriormente, Béjar y Cappello (1988<sup>a</sup>) replantean esta construcción teórica al introducir un referente nuevo: el carácter cívico político como representación del sentido de participación de los ciudadanos en las instituciones del Estado-Nación. De esta manera, a los procesos psicosociales de la identidad nacional se le agrega la representación de los componentes de la acción de los ciudadanos sobre las instituciones del Estado-Nación.

La identidad nacional, así como el carácter cívico político, en tanto representaciones sociales de los ciudadanos referidas al Estado-Nación, son considerados como las dos caras de una misma moneda. Son como los indicadores evaluativos de la representación social de la “conciencia nacional”. A partir de estos supuestos, Béjar y Cappello (1988<sup>a</sup>, 1988b, 1990) desarrollan un programa de investigación sobre la identidad nacional de los ciudadanos mexicanos. Mediante la aplicación a 14 808 ciudadanos en muestras representativas estatales y regionales, de una encuesta sobre la identidad nacional y el carácter cívico político, se obtuvieron datos de México, una comunidad de EE.UU. y una española (como entidades

distintas a México para propósitos de comparación). En el análisis de los resultados de la encuesta se obtuvieron datos sobre el sentido de pertenencia y sentido de participación en las instituciones políticas, culturales, sociales y económicas. Aparte, para propósitos de análisis, las instituciones fueron también caracterizadas en dos tipos: Expresivas y Directivas. Las primeras fueron consideradas como Representaciones de entidades que despiertan reacciones ideo-afectivas, de simpatía, de cooperación y de solidaridad. Mientras las segundas se consideraron como entidades que despiertan *sine qua non*, requisitos y normas a cumplir para ser aceptados en ellas (en cierta forma representan a la autoridad del Estado).

Los resultados obtenidos (Béjar y Cappello, 1992<sup>a</sup>, 1992b; Cappello, 1993<sup>a</sup>, 1993b, 1994, 1995, 1996<sup>a</sup>, 1996b, 1996c, 1998, 2002<sup>a</sup>, 2002b, 2003, 2005, 2009, Cappello, De Pedro y López, 2007) señalan que los mexicanos manifiestan un mayor sentido de pertenencia a las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas en ese orden. Sin embargo, los puntajes obtenidos ante todas las instituciones fueron relativamente bajos con excepción de los puntajes hacia las instituciones políticas que fueron extremadamente bajos. El sentido de pertenencia hacia todas las instituciones tiene puntajes más altos que el sentido de participación (aunque son puntajes bajos).

En la comparación con poblaciones extranjeras encontramos que en relación a Sevilla, España (Cappello, 2002b), el sentido de pertenencia se manifiesta con puntajes más altos en México que en la población española, no así con respecto al sentido de participación donde los españoles tienen puntajes más altos. Con relación a la comparación con la población norteamericana del Paso, TX. (*Ibid*, 1994), que la población norteamericana (65% de origen latino y 35% de origen anglosajón) particularmente en las instituciones económicas y sociales, obtiene puntajes más altos de sentido de pertenencia que lo mexicanos (de Cd. Juárez, Chihuahua). Es en las instituciones culturales donde el sentido de pertenencia de los mexicanos presenta mejores puntajes que la población norteamericana. En relación al sentido de participación, con excepción de las instituciones culturales, en todas, la población norteamericana tiene un mayor puntaje.

Otras variables importantes estudiadas fueron la influencia de edad, género, educación, interés económico, tamaño de la población y región. Se encuentra que a mayor edad índices más altos de pertenencia y de favorecer las instituciones “expresivas”. El género influye: las mujeres tienen un mayor sentido de pertenencia y de participación que los hombres. La educación es una variable que influye de manera notoria: a mayor nivel educativo mejores puntajes de sentido de pertenencia y de participación. El ingreso económico también muestra una gran influencia: a mayor ingreso económico menor sentido de pertenencia y menor sentido de

participación en las instituciones políticas, culturales y sociales, mientras muestran mayor participación en las instituciones económicas. El tamaño de la población también muestra una clara influencia: Hay mayor sentido de pertenencia y de participación cuando las poblaciones son menores, que en aquellas que exceden los 50 000 habitantes.

La conclusión de todos los estudios realizados bajo esta perspectiva es que existe un proceso creciente de desplome institucional, donde la identidad nacional y el carácter cívico político se desdibujan en todas las poblaciones de México. Esto implica que el paradigma de organización cívico político actual en México, ha dejado de estimular el sentido de pertenencia y de participación y con ello los resortes de la cohesión social están dejando de ser efectivos.

Se observa un notorio efecto de la globalización no sólo en sus vertientes económicas y políticas sino también en la organización social y en los procesos culturales. La movilidad migratoria de sur a norte y a EE. UU. establece su impronta junto con la creciente anomia que amenaza la cohesión cívico-político de los ciudadanos con las instituciones del Estado-Nación. Recordemos que las identidades, como todas las realidades, socialmente construidas, son estructuras con lógicas internas de acción, pensamiento y sentimiento, que dirigen la conducta, interpretan la experiencia y proveen los materiales de que disponen los individuos y los grupos para dar sentido a su vida (Béjar y Cappello, 1990).

Mostramos esta tercera investigación basada en un estudio “nacional” con muestras representativas del país mexicano, a través de una óptica regional que nos ha permitido observar semejanzas y diferencias entre las distintas poblaciones de este multitudinario, complejo y diverso país.

Hoy asistimos dramáticamente a un proceso grave de rompimiento de la cohesión nacional cuando observamos el problema que se manifiesta en la ingobernabilidad, la rebelión de los cárteles delincuenciales, la corrupción de las estructuras de la justicia, la pérdida de confianza en la administración pública y el languidecimiento de la participación electoral de los ciudadanos.

Hay sin lugar a dudas una pérdida severa de la identidad nacional. No me refiero a la concepción folklórica de la identidad mexicana, sino a aquella que está relacionada con el sentido de pertenencia y de participación a las instituciones que conforman nuestro peculiar Estado-Nación.

Cuando iniciamos esta investigación, partimos del análisis crítico sobre lo que se había realizado acerca de la identidad nacional, tanto en las investigaciones internacionales como nacionales (Cappello, 1983); Junto con Raúl Béjar Navarro, procedimos a realizar un programa de mediano plazo para investigar sobre la identidad y el carácter nacionales (1986<sup>a</sup>). La propuesta fue apartarnos de varias

ideas preconcebidas sobre la identidad nacional. La primera era no asimilar a la identidad nacional como sólo pautas culturales (Benedic, 1934, Kluckhohn y Murray, 1948), o relacionadas con personalidades Tipo (Mead, 1934, 1951<sup>a</sup>, 1951b; Gorer, 1943, 1948, 1950) o con el carácter nacional (Inkeless y Levinson, 1954); o con la personalidad modal (Linton, 1945, 1949). Nuestra propuesta era que la identidad nacional y el carácter nacional no eran fenómenos de naturaleza puramente psicológica o cultural, que aparecía con el advenimiento del Estado-Nación y sufría en sus manifestaciones las vicisitudes del propio Estado-Nación. Dicho de otra manera, la identidad nacional era un producto de la aparición política del Estado-Nación y, por lo tanto, no podía considerarse como inmanente sino fatalmente histórico, esto es, que podía engrandecerse, disminuirse o desaparecer, en tanto que dependía de la existencia del Estado-Nación. El Estado-Nación es un paradigma de organización de las sociedades modernas y es impulsado por la aparición de fuertes movimientos sociopolíticos integrados dentro de una ideología nacionalista. La idea de un solo pueblo, una sola lengua, una sola religión, un territorio propio cobijó la fundamentación de este nacionalismo. Sin embargo, esto sólo lo podemos considerar como un mero ideal, ya que en la práctica, habitualmente se conjuntaron naciones bajo un mismo Estado con lenguas distintas y religiones diferentes presionadas por un grupo dominante. Luego esta complejidad ha dado origen a movimientos emancipatorios y a la aparición de nuevos Estados Nacionales.

El Estado se expresa a través de un sistema de instituciones que le dan su estructura, fines, objetivos y normas. Estas, a su vez, socializan a los miembros de las poblaciones. Esto da lugar a un complejo de relaciones intersubjetivas cuyo efecto socio psicológico cimienta el sentido de la nacionalidad. Así, la identidad nacional puede considerarse como el sentido de pertenencia a estas instituciones nacionales, y al carácter nacional como el sentido de participación (cívico-político) en dichas instituciones. Señalamos que una identidad y un carácter cívico-político bien integrados conformaría lo que se alguna manera se define como la conciencia nacional (Béjar y Cappello, 1988). Estas entidades o representaciones de la colectividad política de una nación fundamentan de cierta manera la cohesión de la misma y su legitimidad. Permiten apuntalar la viabilidad futura como nación. Con esta reconceptuación de la identidad y el carácter nacionales, procedimos a hacer una investigación con propósitos de diagnóstico sobre la identidad y el carácter cívico-político nacionales de México.

Para hacer el estudio consideramos pertinente iniciarlo en las poblaciones ciudadanas de México, dividiéndolo por regiones: Frontera Norte, Norte, Centro Norte, Pacífico, Golfo, Centro Sur, Sur y Sureste. Se desarrolló un cuestionario para realizar la encuesta, el cual contenía 20 escalas evaluativas sobre pertenencia y

participación al respecto de 20 Instituciones, 10 de estas eran lo que denominamos instituciones Expresivas y 10 Directivas. Las instituciones Expresivas son definidas como espacios donde las comunicaciones de socialización son de índole ideoafectiva -la solidaridad, la cooperación y las expresiones emocionales son la base de las comunicaciones-, mientras que las Directivas son espacios donde las comunicaciones tienen orientaciones hacia la exigencia de requisitos, establecimiento de metas y control normativo *sine qua non*. De cierta manera representan el mandato de la fundación política de la nación. El hecho de que iniciáramos este estudio en las ciudades fue por cuestiones económicas y demográficas. La mayor población reside en las ciudades y sólo un 18% en el campo. Posteriormente hemos obtenido muestras de poblaciones del ámbito rural.

Hasta ahora se han estudiado las 51 ciudades más importantes de México. Podemos agregar que para hacer comparaciones hemos estudiado una ciudad fronteriza de Estados Unidos: El Paso, Texas y de España: Sevilla, Zaragoza y Madrid. Lo que hemos encontrado es que hay una gran diversidad en cuanto a las estadísticas con que hemos comparado los datos de las ciudades agrupadas por regiones, así como en las ciudades comparadas intra-regionalmente. Podemos presentar estos datos en términos de Sentido de Pertenencia, Sentido de Participación, Respuestas de Participación y Pertenencia en relación a Instituciones Expresivas e Instituciones Directivas.

Los resultados que obtuvimos con esta metodología nos muestran que sistemáticamente, en todas las regiones de México, el Sentido de Pertenencia, la media aritmética es mayor que en el Sentido de Participación. Lo que ocurre a la inversa en las calificaciones de la ciudad española de Sevilla (Ver tabla Núm. 1).

En México las regiones que obtienen más bajos puntajes en cuanto a Sentido de Pertenencia son: el Sur, la Huasteca, Centro Sur y el Norte. Por el contrario los puntajes más altos se dan en el Pacífico, La Frontera Norte, el Golfo y Occidente. Una plausible explicación pudiera ser que las zonas con mayor población indígena tienen una menor identificación con las instituciones del Estado-Nación, en parte porque nunca, bien a bien, han sido suficientemente integrados y mucho menos disfrutaban los beneficios de las mismas, como ocurre con las etnias mestizas y criollas del País. En cuanto al Norte, seguramente la región que tiende a mostrarse más moderna y con poblaciones relativamente nuevas, existe la sensación de que nunca le es retribuida y reconocida la aportación que realizan vía impuestos a la federación y sienten que el modelo de Estado Mexicano no es lo suficientemente eficiente y eficaz. Los Puntajes altos del Pacífico, la Frontera, el Golfo y Occidente seguramente están influidos por una tendencia más tradicional donde hay una cierta exacerbación del nacionalismo. La Frontera y el Pacífico por distintas causas,

una por su cercanía a EE UU y el otro por ser zona de influencia del turismo extranjero seguramente tienes respuestas más solidarias hacia las expresiones de la mexicanidad. El poseer bajos índices de sentido de participación y mayores de sentido de pertenencia, nos indican un cierto proceso de alienación, es como si se perteneciese a un partido político pero no se tuviese la posibilidad de elegir a los candidatos o a la dirección del partido. Cosa parecida ocurre con la vida sindical y otras formas de representación tanto social como económica. De cualquier manera, la generalidad de puntajes tan bajos nos hace pensar que tenemos un problema tanto de identidad nacional como de carácter cívico político. La diferencia de puntajes con Sevilla, nos hace pensar en la posible influencia de los procesos de la globalización. Más acentuados e incisivos en Europa que en México. Recordemos que al español se le presenta la problemática de contemporizar a su identidad regional, la nacional y la Europea. Lo que hace que lo nacional se diluya entre lo regional y lo europeo (Sangrador, 1996).

Con respecto a la dimensión Expresiva-Directiva, observamos (ver tabla Núm. 2) que predomina en todas las regiones inclusive en Sevilla, un predominio de lo Expresivo sobre lo Directivo. Es decir, los sentidos de pertenencia y de participación se dirigen más hacia la búsqueda de relaciones afectivo emocionales, hacia la solidaridad y cooperación, que hacia las relaciones con la autoridad, al cumplimiento de requisitos o imposición y acatamiento de normas. Diríamos que tenemos una identidad nacional más confluida con la Expresividad, símbolos idiosincrásicos, y orgullos étnicos.

Tabla 1. Medias de puntajes de las regiones en Sentidos de Pertenencia y Participación

	<b>Pertenencia</b>	<b>Participación</b>
Sevilla	134.2632	140.917297
Frontera Norte	211.339996	200.260544
Norte	164.644806	159.746887
Centro Norte	209.846634	199.928879
Pacífico	231.648026	215.423492
Centro Sur	162.146866	157.144318
Golfo	203.357224	193.22258
Occidente	200.348511	191.296036
Bajío	191.409241	184.094116
Sur	160.349167	159.636124
Sureste	197.003571	190.837204
Huasteca	168.301056	160.897522

Tabla 2. Medias de puntajes de las regiones en las orientaciones directivas y expresivas

	<b>Directivas</b>	<b>Expresivas</b>
Sevilla	126.045113	149.408524
Frontera Norte	201.395676	210.204865
Norte	151.473434	172.918243
Centro Norte	199.542358	210.233154
Pacífico	219.626358	227.44516
Centro Sur	148.5522	170.738968
Golfo	193.451675	203.128128
Occidente	190.803955	200.840591
Bajío	182.294113	193.209244
Sur	147.952515	172.032776
Sureste	190.464218	197.376572
Huasteca	156.11731	173.081268

Cuando se comparan los puntajes de sentidos de pertenencia y de participación, con relación a las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas (ver tabla Núm. 3), observamos que los puntajes más altos se dan en esa secuencia. Lo social (como valoración a la Escuela, la Familia, la Comunidad, las Asociaciones, etc.), después lo cultural (artesanías, bailes regionales, héroes, religión y música), enseguida lo económico (Trabajo, Banca, Industria, comercio, moneda) y por último lo Político (Iglesia, Sindicato, Justicia, Partidos Políticos y Administración Pública). Lo cual representa muy fielmente como se da el descrédito actual hacia las instituciones nacionales. Son la Justicia, los Partidos Políticos y la Administración Pública los que menos concitan los sentidos de pertenencia y de participación hacia las instituciones nacionales. Creo que este es un dato que deberemos de tener muy en cuenta si queremos reconstruir el tejido político y social para consolidar la posibilidad de un país viable, no como mera existencia sino como un país desarrollado, justo y equitativo en la distribución del poder público y la riqueza

Tabla 3. Medias de puntajes de las regiones en relación al apego hacia tipos de instituciones

	<b>Sociales</b>	<b>Culturales</b>	<b>Económicas</b>	<b>Políticas</b>
Sevilla	85.0576477	74.0526352	71.0726852	44.9974937
Frontera Norte	110.400543	106.08757	103.212433	91.9000015
Norte	91.3505783	87.9953842	80.6951523	64.3505783
Centro Norte	110.491035	104.404449	102.533707	92.3463211
Pacífico	121.50238	110.187256	113.234505	102.147377
Centro Sur	90.5819168	86.6948242	80.1876068	61.8268242
Golfo	107.82193	99.2551575	101.486427	88.0162888
Occidente	105.683167	100.140594	98.852478	86.9683151
Bajío	100.824371	98.0243683	94.5831909	82.0714264
Sur	89.5371246	89.3190613	77.993309	63.1357841
Sureste	104.01342	98.6198578	97.0053635	88.2021484
Huasteca	92.525795	87.1950531	81.3462906	68.1314468

Tabla 4. Efecto de la Región Sobre Sents. de Pertenencia y Participación Institucionales

<b>Wilks' Lambda</b>	<b>Rao's R</b>	<b>df 1</b>	<b>df 2</b>	<b>p-level</b>
0.68664134	160.06546	44	2671	0.0000

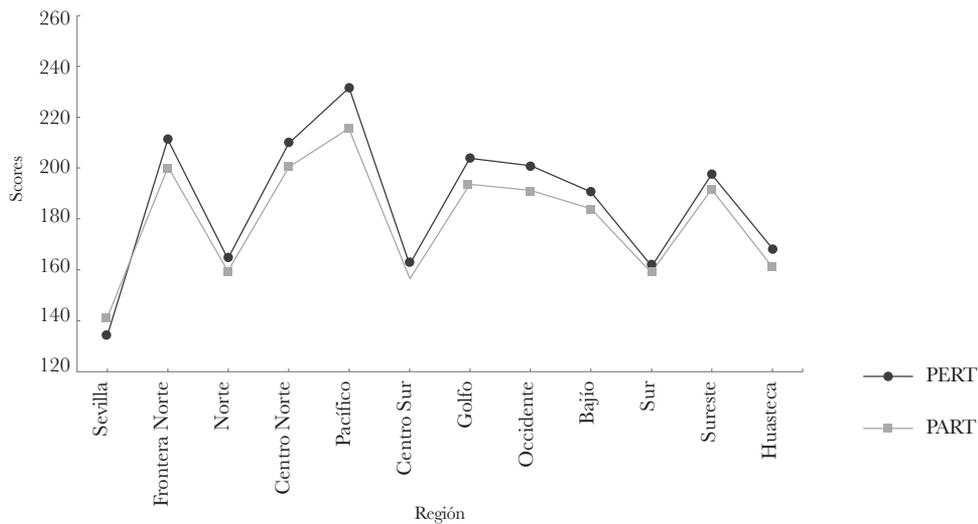
Los datos que hemos explicado sobre las diferencias regionales en cuanto a pertenencia y participación institucionales son estadísticamente válidas (ver Tabla Núm. 4, p-level: 0.00001)

Tabla 5. Efecto de la región sobre el nivel de apego a las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas

<b>Wilks' Lambda</b>	<b>Rao's R</b>	<b>df 1</b>	<b>df 2</b>	<b>p-level</b>
0.65849066	141.728027	55	16 984	0.0000

Igual se muestra con respecto al nivel de apego a las distintas instituciones: sociales, culturales, económicas y políticas (ver Tabla Núm. 5, P-level: 0.00001). Podemos observar gráficamente estos resultados si observamos las Gráficas Núms. 1, 2 y 3. Un hecho no debe escapar a nuestra observación, las gráficas muestran perfiles semejantes, lo que nos habla de cierta intercorrelacionalidad entre los datos de las distintas variables y las regiones. Lo cual indica la existencia de una estructura identitaria y de carácter cívico-político harto heterogénea en México. Diría que esto representa no una identidad y un carácter único sino distintas versiones a lo largo y a lo ancho de las regiones entre las que se vertebra nuestra nacionalidad.

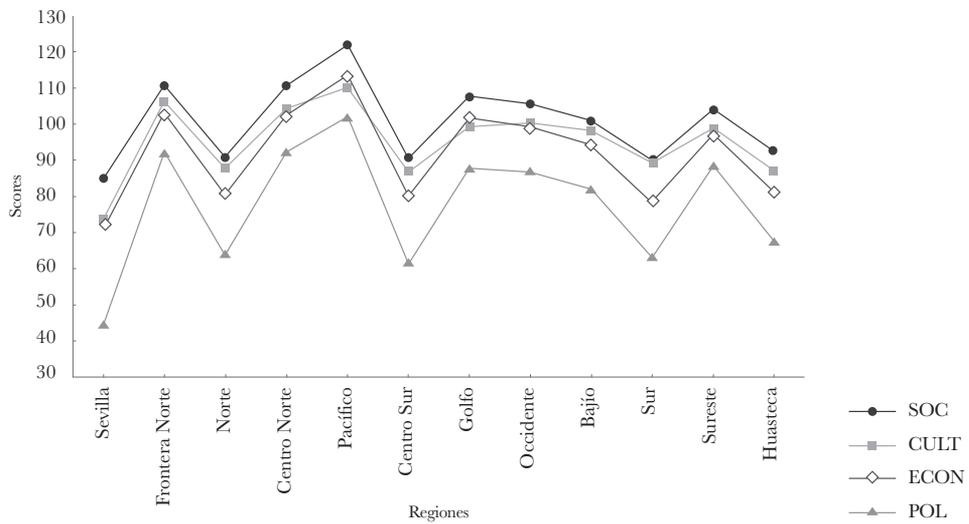
Gráfica 1. Comparación de Medias Pert-Part  
 Regió: Principal Efecto  
 Rao R (22.35660)=274, 51; p<0.000



Gráfica 2. Medias de Identidad Nacional

Región: Efecto Principal

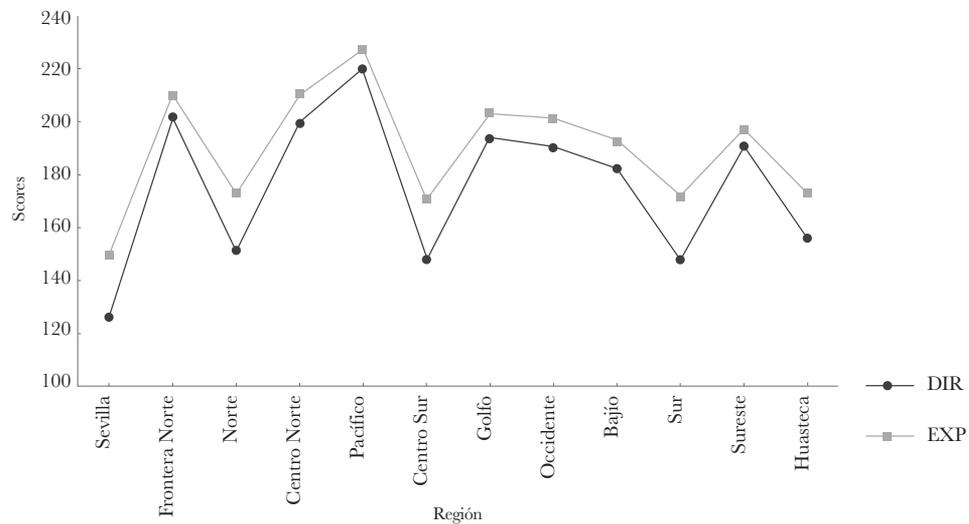
Rao  $R(44.2671)=160, 13; p<0.000$



Gráfica 3. Medias Regionales: Apego a Instituciones Directivas y Expresivas

Región: Principal Efecto

Rao  $R(22.35660)=289, 87; p<0.000$



Como últimas palabras podemos añadir que en cuanto a su identidad y carácter cívico político, México se encuentra en una encrucijada. No hay tal de que existe una sola representación de la Identidad Nacional ni existe un solo carácter cívico-político. Hoy como ayer, está como todo, en la disputa de la nación y su futuro. No hay duda que nos encontramos en una situación de alienación y seguimos mirando al pasado cuando el presente nos empuja hacia un futuro incierto. La globalización es una quimera si la pensamos como solución a nuestros problemas colectivos. Habrá que repensar ¿qué valores?, ¿qué actitudes? Y ¿qué identidad y carácter cívico político debemos construir dentro de los muchos que hoy están en juego? para darle una mayor cohesión a nuestra nación y un mejor destino a nuestro ciudadanos de hoy y los que lo serán prontamente. Es evidente la urgencia de repensar nuestro país y sus distintas naciones olvidadas, de igual modo es necesaria una nueva arquitectura institucional que permita aumentar la inclusividad de todas las poblaciones sin menoscabo de sus diferencias, distintividad y origen étnico. México es un país no solamente multicultural sino también multinacional y es la ignorancia de estos constituyentes lo que ha hecho que seamos un país injusto, desigual en las oportunidades, prejuicioso frente a la pluralidad étnica viva, y dramáticamente pobre y con un destino incierto si no es que inviable si se mantienen las actuales condiciones sociales, políticas, económicas y de desplome institucional.

## Lista de referencias

- Béjar, R. (1981), *El Mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, 2ª ed., Universidad Autónoma de México.
- Béjar, R. y Cappello, H. M. (1988ª), *Sobre la Identidad y el Carácter Nacionales -Un programa a mediano plazo-*, UNAM / CRIM, México.
- \_\_\_\_\_ (1988b), *La Conciencia Nacional en la Frontera Norte Mexicana*, CRIM / UNAM, México, p. 56.
- Béjar, R. y Cappello, H. M. (1990), *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad nacional y el carácter nacionales*, CRIM / UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (1992ª), *Identidad y Carácter Nacionales en México -Estudio comparativo del Sureste con otras regiones de México*, CRIM / UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (1992b), *Identidad y carácter nacionales en el Centro-Norte de México. Ciudades de Aguascalientes, San Luis Potosí y Zacatecas*, CRIM / UNAM, México.
- Blas Guerrero, A. (1997), *Escritos sobre nacionalismo*, Editorial Nueva, Madrid, p. 229.
- Calvo B., T. (1997), *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos*, CEMIRA, UNESCO, Consejería de Educación y Juventud, Junta de Extremadura. Ediciones Libertarias Prodhufi, S. A., Madrid.
- Cappello, H. M. (1983), "Crisis económica. Identidad y Carácter Nacional en la Frontera Norte", *III Encuentro Nacional de Psicología Social*, Las Palmas, Gran Canaria, España.
- \_\_\_\_\_ (1993ª), "Identidad y carácter nacionales. Estudio comparativo entre regiones del Occidente y del Bajío", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, Vol. III, N. 2, UNAM / UAT, Tamaulipas, pp. 7-39.
- \_\_\_\_\_ (1993b), "Variaciones de la identidad nacional. Un estudio empírico de la identidad mexicana y el carácter en seis regiones de la nación mexicana", en: Bonfil, G., *Nuevas identidades culturales en México*, Biblioteca Pensar la Cultura, México, CONACULTA, pp. 9-37.
- \_\_\_\_\_ (1994), "Similarities and Differences between Hispanics and Mexicans about their National Identity and National Character", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, Vol. IV, N° 2, Ciudad Victoria, Tam., México, pp. 43-66.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Processes of Change in the Civic Political Identity and Character o Two Cities from the North-East of Mexico. Revisiting the Theory", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Sociotam*, Vol. V, N° 1, Ciudad Victoria, Tam. México, pp. 9-40.
- \_\_\_\_\_ (1996ª), "Los procesos de globalización, la cultura política e identidad y carácter nacionales en México", en Mato, D., *et al., América Latina en tiempos de globalización. Procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*, Caracas, Venezuela, UCV-UNESCO, pp. 9-40.

- \_\_\_\_\_ (1996b), “Economic Globalization Effects on the Identity and Character of Complex Societies. A Comparison between Northern and South-Eastern Populations of Mexico about their National Identity and National Character”, en: Mendes, C. y Soares, L. E., *Cultural Pluralism, Identity, and Globalization*, Brasil, Ed. ISSC / UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (1996c), “Conciencia nacional a lo largo de la frontera norte de México”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, Vol. VI, N. 1, Cd. Victoria, Tam., México, pp. 9-26.
- \_\_\_\_\_ (1998), “Identidad nacional y carácter cívico político en dos regiones de México. -Comparación entre ciudades del norte y centro sur”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Sociotam*, Vol. VIII, N. 1, Cd. Victoria, Tam., pp. 51-74.
- \_\_\_\_\_ (2002<sup>a</sup>), Identidad, carácter cívico-político y emoción en dos países- España y México, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, Vol. XII, N. 1, Cd. Victoria, Tam., pp. 169-237.
- \_\_\_\_\_ (2002b), “Globalización, identidad y carácter cívico-político. Estudio comparativo de Sevilla, España y cuatro ciudades mexicanas” en: Béjar, R., y Rosales, H. *La identidad nacional / mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, CRIM, UNAM, Cuernavaca, Mor.
- \_\_\_\_\_ (2003), *Transición socioeconómica y cambio en la identidad nacional*, CRIM / UNAM, Cuernavaca, Mor.
- \_\_\_\_\_ (2005), “Identidad Nacional y Carácter Cívico Político en el México de la Transición Política”, en: Béjar, R., y Rosales, H., *La identidad nacional mexicana como problema político cultural. Nuevas miradas*, CRIM / UNAM, Cuernavaca, Mor.
- \_\_\_\_\_ (2009), *Identidad nacional y carácter cívico político en sociedades complejas. -El caso de las sociedades española y latinoamericanas*, Plaza y Valdés (en prensa).
- Cappello, H. M., De Pedro, A. y López, J. M. (2007), “El efecto de la globalización en la identidad nacional. Un análisis regional”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, Vol. XVII, N. 1, Cd. Victoria, Tam., México.
- Emmerich, G. E. E. y Alarcón, O. V. (coords.) (2007), *Tratado de ciencia política*, Universidad Autónoma Metropolitana-Antrhopos, Barcelona, p. 22.
- Ericsson, E. (1950), *Childhood and Society*, Norton, New York.
- Gellner, E. (1989), *Cultura, identidad y política*, Gedisa Editorial, España.
- Giles, H. y Johnson, P. (1987), “Etnolinguistic Identity Theory: A Social Psychological Approach to Language Maintenance”, *International Journal of the Sociology of Language*, 68, pp. 66-99.
- Greenfeld, L. (1992), *Nationalism: Five Roads to Modernity*, Harvard University Press, p. 23.
- Hastings, A. (1997), *The Construction of Nationhood*, Cambridge University Press, UK.
- Hilgard R. E. (1962), *Introduction to Psychology*, 3<sup>rd</sup> ed., Hardcourt, Brace & World, Inc. USA, pp. 3.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una programática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Grijalbo Mondadori, Barcelona.
- Kennedy, J. (1960), "Discurso de Toma de Posesión Presidencial", *Collected Papers*, USA.
- Klandermans, B., (1988). "Mobilization and Participation: Social Psychological Expansion of Resource Mobilization Theory", *American Sociological Review*, 49, pp. 583-600.
- Merton, K. R. (1964), *Teoría y estructuras sociales*, Fondo de Cultura Mexicana, México.
- Miller, D. (1997), *Sobre la nacionalidad*, Paidós, México, p. 150.
- Morales, J. F. (1994), *Psicología Social*, McGraw-Hill/Interamericana de España, Madrid, p. 787.
- Rabbie, J. M. y Horwitz, M. (1969), "Arousal of Ingroup-Outgroup bias by Change Win or Loss", *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 269-277.
- Renan, A. (1882), *¿Qu'est-ce qu'une nation?*, Paris, Calman Levy.
- Ros, M., Cano, J. L., y Huici, C. (1987), "Language and Intergroup Perception in Spain", *Internacional Journal of Sociology of Language*, 47, pp. 73-90.
- Rosa, R. A., Belleli, G., y Bakhurst (2000), *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, S. L. Ensayos, Madrid, p. 22.
- Salcedo, A. J. A. (2001). *Multiculturalismo. Orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*, UNAM, FES-Acatlán, Plaza y Valdés, México.
- Sangrador, G. J. L. (1996), *Identidades, actitudes y estereotipos en la España de las Autonomías*, CIS, Madrid.
- Smith, A. (1991). *National Identity*, Penguin Books of London, England.
- Tajfel, H. (1978), "*The Structure of our Views about Society*", en H. Tajfel y C. Fraser (eds.), *Introducing Social Psychology*, Middlesex, Penguin.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1972), "Experiments in Vacuum", en Israel y H. Tajfel (eds.), *The Context of Social Psychology*, London, Academia Press.

## Bibliografía

- Aréciga, B. S. (2004), *Del pensamiento social a la participación*, SOMEPSO, Universidad Autónoma Metropolitana, Ixtapalapa, México.
- Bauman, Z. (2002-2004), *La Sociedad Sitiada*. Trad. Society under siege, Polity Press & Blackwell Publishers Ltd. Fondo de Cultura Económica, México.
- Benedic, R. (1934). *Patterns of Culture*. Boston, Houghton, Mifflin.
- Bejar, R. y Cappello, H. M. (1996), "*Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*", en Leticia Irene Méndez y Mercado (Coord.): *Identidad, III Coloquio Paul Kirschhoff*, Instituto Nacional de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México.
- Béjar, R. y Cappello, H (1992<sup>a</sup>). *Identidad y carácter nacionales en el centro norte de México*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, México.
- \_\_\_\_\_ (1992<sup>b</sup>). *Identidad y carácter nacionales en México. Estudio comparativo del sureste con otras regiones de México*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, México.

- Béjar, R. y Cappello, H. (1990). *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*. CRIM-UNAM, Cuernavaca, México.
- \_\_\_\_ (1988), *La Conciencia Nacional en la Frontera Norte Mexicana*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, México.
- Béjar, R. y Cappello, H. M. (1986<sup>a</sup>), “La identidad y carácter nacionales en México - La frontera de Tamaulipas-“*Revista de Psicología Social*, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Granada, España
- \_\_\_\_ (1986b). *Sobre la identidad y el carácter Nacionales. (Un programa de investigación a mediano plazo)*, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Bunge, C. (1918), *Nuestra América, Ensayo de Psicología Social*, 6<sup>a</sup>. Ed. Buenos Aires.
- Calleja, N. y Gómez-Pérezmitre, G (2001), *Psicología Social: Investigación y Aplicaciones en México*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cappello, H. M. (1983). *Crisis nacional, carácter nacional e identidad transicional en comunidades fronterizas*, III Encuentro Nacional de Psicología Social, Las Palmas, Gran Canaria, España.
- \_\_\_\_ (1993<sup>a</sup>). “Variaciones de la identidad nacional. Un estudio empírico de la identidad mexicana y el carácter en seis regiones de la nación mexicana” en: Bonfil, G., *Nuevas identidades culturales en México*, Pensar la Cultura, CONACULTA, México, 9-37.
- \_\_\_\_ (1993b). “Identidad y carácter nacionales. Estudio comparativo entre regiones del Occidente y del Bajío” Vol. II, N. 2, *Sociotam*, Victoria, Tam., México, 7-39.
- \_\_\_\_ (1994). “Similarities and differences between Hispanics and Mexicans about their national identity and national character”. *Sociotam*, , Vol. IV, N. 2, Victoria, Tam, México, 43-63.
- \_\_\_\_ (1995). “Processes of change in the civic political identity and character of two cities from the north-east of Mexico. Revisiting the theory”; *Sociotam*, Vol. V, N. 1, Victoria, Tam. México, 9-40.
- \_\_\_\_ (1996<sup>a</sup>), “Los procesos de globalización, la cultura política e identidad y carácter nacionales en México”, en: Mato, D. et al, *América Latina en tiempos de globalización-procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*. UCV-UNESCO, Caracas, Venezuela, 9-40.
- \_\_\_\_ 1996b), “Economic globalization effects on the identity and character of complex societies. A comparison between Northern and Southeastern populations of Mexico about their national identity and national character”, en: Mendes, C. y Soares, L. E., *Cultural pluralism, identity, and globalization*, Brasil, Ed. ISSC-UNESCO.
- \_\_\_\_ (2002), “Globalización, identidad y carácter cívico-político. Estudio comparativo de Sevilla, España y cuatro ciudades mexicanas”, en: Raúl Béjar Navarro y Héctor Rosales (Coords.), CRIM-UNAM, Cuernavaca, Morelos, México.
- \_\_\_\_ (2003), *Transición Socioeconómica y Cambio en la Identidad Nacional*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, Mor., México.

- \_\_\_\_\_ (2005), "Identidad Nacional y Carácter Cívico-Político en el México de la Transición Política", en: *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, Raúl Béjar y Héctor Rosales (Coords), CRIM-UNAM, Cuernavaca, Morelos, México.
- \_\_\_\_\_ (2007), "Efecto de la globalización en la identidad nacional", *International Journal of Social Sciences and Humanities, Sociotam*, Vol. XVII, Núm. 1, Tamaulipas, México.
- Giddens, A. (1959), *Modernidad e Identidad del Yo. -el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Trad. Anthony Giddens (1991): *Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press & Blackwell, London; Ed. Península, Barcelona.
- Gorer, G. (1943), *Themes in Japanese Culture*, Trans., Acad., Sci., 5 (series II), New York, Pp. 106-124.
- \_\_\_\_\_ (1948), *The American People*, Norton, New York.
- \_\_\_\_\_ (1950), The Concept of National Character, *Science News*, 18, Penguin Books, Harmondsworth, England, Pp. 105-123.
- Harre, R. y Secord, P.(1972), *The explanation of Social Behavior*. Blackwell, Oxford.
- Inkeless, A. and Levinson, D. J. (1954), "National Character: Study of Modal Personality and Social System", In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Adisson Wesley, Cambridge, pp. 975-1020.
- Israel, J. Y Tajfel, H. *The context of social psychology. A critical assessment*, Academic Press, London.
- Jaguaribe, H. (1972), *Crisis y Alternativas de América Latina: Reforma o Revolución*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Pp. 37-39.
- Kantor, J. R. (1945, 1953): *Psychology and Logica*, Pricipia Press, Chicago, III.
- Kantor, J. R. and Smith, N. W. (1975), *The Science of Psychology, an Interbehavioral Survey*, The Principia Press, Chicago, Ill.
- Kluckhohn, C. y Murray, H. (1948), *Personality in Nature, Society and Culture*, Knops, New York.
- Kuhn, S. T. (1962), *The estructure of scientific revolution*, University of Chicago Press, Chicago.
- LeBon, G. (1896), *The Crowd: A Study of the Popular Mind*. Ernest Benn, London.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- \_\_\_\_\_ (1949), "Problems of Staus Personality", In: S. S. Sargent and Marian W. Smith (Eds.), *Culture and Personality*, Viking Fund, New York, Pp. 163-173.
- Mead, M. (1934), *Keep Your Powder Dry: Anthropologist Looks at America*, Morrow, N. Y.
- \_\_\_\_\_ (1951<sup>a</sup>), *Soviet Attitudes Toward Authority*, McGraw Hill, New York.
- \_\_\_\_\_ (1951b), "The Study of National Character" in: A. Lerner and H. D. Lasswell (Eds.), *The Polity Science*, Stanfor University Press, Pp. 70-85.
- McClellan, D. (1961), *The Achieving Society*, Van Nostrand, Princeton.
- Moscovici, S. (2006), *The Making of Modern Social Psychology. The Hidden Story of How an International Social Science was Created*. Polity Press, UK.

- Ramírez, S., (1977), *El Mexicano, Psicología de sus Motivaciones*, Editorial Grijalvo, S. A., México.
- Rogers, C. (1961), *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston.
- Sangrador, G. J. L. (1996), Identidades, Actitudes y Estereotipos en la España de las Autonomías. Colección: *Opiniones y Actitudes, Núm. 10*. Centro de Investigaciones Sociológicas, España.
- Smith, M. B. (1972), Is Social Psychology Advancing?, *Jour. Of Experimental Social Psychology*, *Vól. 8*, pp. 89-96.
- Strickaknd, H. L., Aboud, E. F. y Gergen, J. K (1976), *Social Psychology in Transition*, Plenum Press, New York-London.

**José Manuel Capello y García**

Realizó estudios de maestría y doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México, obteniendo los grados académicos correspondientes en 1963 y 1972. Realizó estudios posdoctorales en la Universidad de Columbia (NY). Ha sido profesor titular de la facultad de Filosofía y Letras, Psicología y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor visitante en las Universidades de Sevilla y Zaragoza, en España y de Austin, Texas, EE.UU. Es investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM y ha sido Director del Centro Multidisciplinario de Estudios Regionales (Cemir) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas desde 1991.



# Los docentes en educación secundaria ante la evaluación del desempeño para la permanencia en servicio

---

Evelia Reséndiz Balderas  
Jemima del Edén Gutiérrez Salce  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

## Resumen

México ha tenido constantes modificaciones en materia de política educativa, uno de esos cambios es la Reforma Educativa del 2013, en la cual se señala que se someterán a los maestros a la llamada evaluación del desempeño docente para la permanencia en servicio, esta evaluación ha provocado crítica a la reforma y al tipo de evaluación estandarizada que se utiliza para valorar los conocimientos del docente y poder conocer si su labor en el aula es suficiente, para obtener una educación de calidad. El objetivo de la investigación es identificar los retos que enfrentan los docentes a partir de la *Reforma Educativa* y conocer las opiniones de los docentes de Educación Básica -en nivel Secundaria-sobre ella y la evaluación de permanencia.

## Abstract

Mexico, as it is known, has been constant modifications in educational policy, one of those changes is the Educational Reform from 2013, in which it is pointed out that will submit the teachers to the performance evaluation to stay in service, this evaluation has caused criticism to the reform and to the type of standardized evaluation that it is used

to value the teacher knowledge and can know if them work in the classroom is enough, to obtain quality education. The objective of the investigation is identify the challenges facing the teachers from *Educational Reform* and know the teachers opinion in Basic Education -high school-, about it and the permanence evaluation. **Palabras clave/ Keywords:** Reforma Educativa, calidad educativa, evaluación docente / Education Reform, quality education, teachers evaluation.

## Introducción

El propósito de esta investigación, es conocer las opiniones de docentes en educación secundaria sobre la Evaluación del Desempeño para la Permanencia en Servicio, y los retos y desafíos que los maestros frente a grupo enfrentan ante las innovaciones curriculares o Reforma Educativa que ha presentado la educación. Se trabajó en la Escuela Secundaria Francisco de P. Arreola N°27, ubicada en la localidad de Nuevo Padilla, Tamaulipas y en la Escuela Secundaria General Federalizada N° 1 “Norberto Treviño Zapata”, localizada en Ciudad Victoria, Tamaulipas.

El presente trabajo implica un análisis sobre las innovaciones curriculares que han surgido en la educación en México. Reflexionando sobre cómo el maestro tiene que ajustarse a un esquema de trabajo en el aula con sus alumnos, para moldear su forma de impartir y preparar su clase a partir de la Reforma Educativa 2013.

Como es evidente, uno de los fines de la Reforma Educativa y de la Evaluación Docente, es tener maestros preparados para impartir una educación de calidad, pero antes de prepararlos se opta por evaluarlos. De la Rosa (2015) menciona que el docente se ve impactado por los cambios que se presentan en el Sistema Educativo, por lo que tienen que ir perfeccionando sus habilidades y aprender a utilizar nuevas herramientas para atender a las demandas sociales, por lo que se generan nuevos retos para los maestros.

La problemática en esta investigación es la inconformidad de muchos docentes ante la evaluación de permanencia, es por ello que se busca ahondar más sobre el tema. La pregunta de investigación de este trabajo parte de ¿Cuál es su opinión ante la evaluación de permanencia docente? y ¿Cuáles son los retos que enfrentan los docentes a partir de las Innovaciones curriculares o Reforma Educativa? Los objetivos de este proyecto son identificar los retos y desafíos que enfrentan los docentes ante la Reforma Educativa e Innovaciones Curriculares y conocer las opiniones de los maestros en Educación Secundaria, sobre la Reforma Educativa y Evaluación Docente. Los objetivos específicos son: identificar las percepciones hacia la Evaluación del Desempeño Docente para la Permanencia en Servicio del personal evaluado. Comprender y conocer los cambios experimentados frente a

grupo a partir de la implementación de la Reforma Educativa, las Innovaciones Curriculares y la Evaluación Docente.

La motivación por realizar este trabajo, es conocer las opiniones de los docentes en Educación Secundaria sobre la Reforma Educativa o Innovaciones Curriculares, y Evaluación Docente, así como, identificar los retos, desafíos que presentan ante estas situaciones, igualmente, se pretende identificar las percepciones hacia la Evaluación del Desempeño Docente para la Permanencia en Servicio, de ya evaluados, se busca comprender, y conocer los cambios que enfrentan los maestros frente a grupo a partir de la implementación de la Reforma Educativa, las Innovaciones Curriculares y la Evaluación Docente.

## **Fundamentos teóricos**

### **1. Consideraciones previas**

Los estudios realizados sobre, las innovaciones educativas han formado parte del ambiente educativo desde hace algunos años, como elemento clave para enriquecer la educación y lograr obtener calidad en ello. Para ello el papel del maestro es fundamental para que esto se logre, es necesario que demuestre destreza y un buen nivel de competencia en su labor. En un estudio sobre la evaluación del desempeño docente en México, Rueda (2009) señala que es necesario distinguir el nivel cognitivo, procedimental y actitudinal de los docentes para la evaluación de sus competencias y que reciban una forma de evaluación adecuada.

De estas evidencias, el docente debe ser una persona capaz de causar un impacto en el alumno de modo que el estudiante aprenda, de igual manera el maestro debe de tener cierta versatilidad, para actuar correctamente a los cambios o innovaciones que se hacen a la educación, como: acatar reglas, cambiar su manera de enseñar, pasar a ser el maestro guía a un facilitador del aprendizaje. Así es como el docente se ve influenciado por los cambios educativos, en su estudio sobre las problemáticas que enfrenta el docente de primaria ante las innovaciones curriculares, de la Rosa (2015) menciona que el docente se ve impactado por los cambios que se presentan en el Sistema Educativo, por lo que tienen que ir perfeccionando sus habilidades y aprender a utilizar nuevas herramientas para atender a las demandas sociales, por lo que se generan nuevos retos para los maestros.

En México han ocurrido modificaciones en materia educativa donde López (2013) destaca en primera instancia el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica -ANMEB-, firmado el 19 de mayo de 1992, con sus líneas fundamentales: la primera expone sobre la descentralización administrativa de servicios educativos la participación social, en un nivel nacional, estatal, municipal y escolar en los Consejos de Participación Social, como segunda línea

menciona la Reforma de materiales educativos, los planes, programas de estudio y los contenidos, por último su tercer línea trata sobre la revaloración social del magisterio, la actualización, capacitación, superación profesional, entre otras.

Se modificaron los planes y programas de estudio de la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, la RIEB teniendo un enfoque por competencias, en el marco de la Alianza por la Calidad Educativa -ACE-, también se aprobó la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS- y en última instancia entra en vigor la Reforma Educativa -RE- que propone la intervención de la familia, directivos escolares y maestros en la gestión escolar, entre otras cosas, como el que maestros de Educación Básica y Media Superior se sujeten a cuatro tipos de evaluación: la primera relacionada con el ingreso al sistema educativo, la segunda para garantizar su permanencia, la tercera para promoverse en escalafón, y la última para obtener un reconocimiento que se traduzca en una compensación salarial adicional (López, 2013; Pérez y Sánchez, 2013; Gutiérrez, 2016; Rosales, 2017).

## **2. La reforma educativa y la evaluación docente**

Se ha establecido un conjunto de reformas -*Energética, Financiera, Telecomunicaciones*- para mejorar el rumbo de México; uno de los acuerdos es la RE, la cual tiene tres objetivos:

Aumentar la calidad de la educación, que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante*. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad de la educación en Media Superior y Superior. El Estado Mexicano debe recuperar la rectoría del Sistema Educativo Nacional (Pacto por México, 2012: 2, en Flores y García, 2014, pp. 13-14).

Con la llegada de Enrique Peña Nieto a la presidencia se implementa la llamada RE, promulgada el 26 de febrero del 2013. La SEP (2017) comparte el Programa Sectorial de Educación -PSE- 2013-2016, donde expone las leyes reglamentarias que concretan la RE:

Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Todas ellas tienen como propósito fundamental elevar la calidad de la educación (p.12).

La calidad de la educación en los distintos niveles educativos se opaca ante la imposición de mecanismos que regulan a los maestros, por otra parte la RE puede impactar a las universidades del país, pues la mayoría son instituciones públicas y

algunas de ellas tienen el bachillerato y la universidad en la misma institución, por lo que ese tipo de escuelas vería ese cambio más cercano (North, 1994; Helme y Levitsky, 2004; Schmidt, 2010; ANUIES, 2011; Vázquez, 2015, en Flores y García, 2014, p.16)

La RE trata sobre el tema de la Evaluación Docente, como menciona López (2013) el Artículo 3º Constitucional expone los factores que la rigen: la calidad de la educación, la evaluación, concursos de oposición para ingresos, las promociones, reconocimientos y permanencia, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y autonomía del INEE, y la conformación de la Junta de Gobierno del mismo. El Plan de Desarrollo Estatal 2011-2016, en SEP (2017) menciona el siguiente objetivo:

Transformar el Sistema Educativo para lograr la formación de ciudadanos con competencias y conocimientos para la vida y el desarrollo de la entidad, mediante el establecimiento de una nueva política educativa centrada en el aprendizaje, el fortalecimiento de la práctica Docente, una coordinación eficiente y la cultura de la evaluación (p.24).

Para implementar estos objetivos es necesario observar las fallas del Sistema Educativo, con base en ello Espinoza y Díaz (2000) mencionan que la RE en Educación Básica y Media Superior intenta implementarse desde la década de los noventa de lo que se deduce que el país no ha estado estático en la Educación, lo que hoy ocurre es el resultado de un largo proceso de modificación en el ámbito de la educación, lo cual aporta beneficios a todos, pero esto toma su tiempo, por otro lado es casi imposible lograr la misma calidad educativa en distintos contextos donde se aplique la RE para obtener los resultados deseados.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- (2011), menciona que se necesita llevar a cabo un análisis profundo de cada país para tomar en cuenta cuáles serán los conocimientos específicos que se han de adquirir, las políticas educativas adecuadas a su contexto, para luego incorporarse en las reformas en el ámbito educativo. De igual forma, Barriga (2009) comenta que las reformas se generan por atender las demandas de la sociedad creciente, globalizada, y se pretende dar respuesta a esas demandas mediante alumnos competentes, capaces de resolver problemas, casos de forma práctica.

La RE puede tener otros fines a parte de los educativos, como expone Rosales (2017) lo que se pretende es modificar los términos laborales de los maestros: la promoción, permanencia del personal académico y administrativo y evaluarlos, de tal forma que la RE es una reforma laboral y administrativa. Esto puede sonar amenazante y abrumador ya que aquellos docentes que sean sometidos a evaluación y no aprueben se colocan en balanza la estabilidad en sus empleos.

La Evaluación Docente, como es evidente, surge como un instrumento para medir la calidad educativa que tanto se desea tener en el ámbito escolar, y los docentes son parte fundamental en este tema. De Hoyos (2014) menciona que la calidad de los estudiantes debe ser monitoreada por tres indicadores, el primero es la cobertura, el segundo es la calidad que imparte el Sistema, el tercero es la distribución en la calidad de los servicios que reciben los alumnos dentro del Sistema. Glass y Ellet (1980) y Wortman (1983) en García (2010) caracterizan a la evaluación como “un conjunto de actividades teóricas y prácticas, pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades [...]”. Para que existan estudiantes de calidad, como es de suponerse, se necesitan docentes de calidad.

Careaga (2001) y Vergara (2011) mencionan que la evaluación que permite conocer lo que posee el docente, está en su práctica pedagógica, para ello es importante hacerse la pregunta para qué evaluar, con qué técnica, qué se va a evaluar y cómo se expresarán sus resultados; todo esto un proceso desde conocer sus tareas pedagógicas, todo lo que forma parte del proceso Enseñanza-Aprendizaje; la evaluación es una asignación de calificación y realmente no es una valoración del desempeño. Bloom, Hastings y Madaus (1975) en Careaga (2001) definen a la evaluación como “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante”.

En el tema de Evaluación Docente, se registra, como tema importante, el Programa Nacional de Carrera Magisterial, creado a partir de la firma, en mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica por parte del gobierno federal, los gobiernos de los estados y el SNTE, el acuerdo plantea, la revaloración de la función social del magisterio, entre otros (Santibáñez et al., 2006, en Cordero, Luna y Patiño, 2013, p.4). Como expone Cordero et al., (2013) en el contexto nacional se han desarrollado ciertos programas cuyo objetivo es evaluar a los profesores en servicio de Educación Básica, Directivos y Asesores Técnico Pedagógicos, esta evaluación tiene dos finalidades, la primera es la compensación salarial, y segunda es la orientación hacia la formación y profesionalización de los profesores en servicio.

La Evaluación Docente conlleva una serie de etapas para obtener el puntaje total, Subsecretaría de Educación Básica -SEB- (2016) menciona que cada etapa de la evaluación contempla cuatro niveles de desempeño y hasta cinco para el caso de la Educación Media Superior, a partir de la suma de los puntajes de cada una de las etapas, se obtiene un puntaje global, por otra parte los resultados de las pruebas pueden ser Excelente, Suficiente o Insuficiente, el docente que obtenga un resultado de Insuficiente, tendrá derecho a volver a presentar la evaluación.

### **3. Retos y desafíos de los docentes ante las innovaciones curriculares**

Las Innovaciones Curriculares como es evidente, tienen el objetivo de hacer algo nuevo para mejorar el resultado de algo, en este caso la educación. Castro (2004) menciona que “[...] la etimología de la palabra *currículum* viene del latín y significa pista de carrera [...] el currículum, además de una cuestión de conocimientos, es también una cuestión de identidad”. Vázquez (2015) menciona la necesidad de modificar los contenidos del currículo, y esto se debe hacer de tal forma que los contenidos ayuden al alumno en el ámbito escolar y también en el mercado laboral, que sea útil para ellos esos aprendizajes, y a manera de que se obtengan competencias observables. Díaz Barriga (2010) expone en De la Rosa (2015), es importante que el docente adopte nuevas estrategias cuando se pone en marcha alguna innovación en la educación, las formas de trabajar y de aprender deben cambiar, el maestro debe hacer que el alumno aprenda a ser más crítico, reflexivo, y no solamente se le transmita conocimiento, sino que construya ese conocimiento.

El papel del docente en el Sistema Educativo, es de suma importancia, de acuerdo a De la Rosa (2015), por esa razón, es necesario que el maestro se capacite y actualice, para responder a las necesidades de sus alumnos dentro y fuera de la escuela, así también un buen maestro no es el que sabe más, sino el que posee más competencias que den a conocer lo que posee. Otra forma para que el docente conozca más sobre los aprendizajes de sus alumnos es a través de los Consejos Técnicos Escolares -CTE- la SEP (2017), menciona el propósito de los mismos, “consolidarlos como un órgano colegiado que toma decisiones de manera autónoma, informada, analítica y reflexiva en función de los aprendizajes de los alumnos de educación básica”.

La Innovación Curricular está también relacionada con la calidad educativa, por lo que Hernández (2009) expone sobre la Alianza por la Calidad de la Educación que se firmó en el 2008 por el gobierno federal y el SNTE con lo cual se buscaba mejorar la calidad, equidad y calidad de la educación en México, también en otro punto de propuso el cambio de contenidos y material educativo para fortalecer la enseñanza de las matemáticas, lectura, expresión oral y escrita, entre otras. Es importante ver que la calidad de la educación se logra en conjunto, donde cada individuo involucrado toma parte de ello.

### **4. Modelo educativo**

A partir de la Reforma Educativa que impulsó el presidente Enrique Peña Nieto, se planea construir un nuevo enfoque con una visión para la educación de México, es por eso la creación del Modelo Educativo -ME-, conformado por planteamientos pedagógicos que involucra la reorganización del sistema educativo y sus políticas

públicas (SEP, 2017). El ME tiene como objetivo cumplir con el Artículo 3º Constitucional, todos los niños y niñas tienen derecho a recibir educación Preescolar, Primaria y Secundaria, así como también lograr los aprendizajes que exige el Siglo XXI; estudiantes competentes y capaces de resolver problemas, mientras aprenden a aprender, entre otros (Modelo Educativo, 2016, en SEP, 2016).

Se revisaron planes, programas, métodos educativos del ME y, con estas aportaciones, en julio del 2016 la SEP presentó un planteamiento de tres documentos para la actualización del modelo: en primer instancia, la *Carta de los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, donde se expone el tipo de individuo que se desea formar con el ME, en segunda instancia se encuentra el ME 2016, para explicar en cinco ejes el modelo derivado de la RE y el logro de los aprendizajes de los estudiantes, y en la tercera la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*, que expone el planteamiento curricular para la educación básica y media superior y sus principios pedagógicos. (Modelo Educativo, 2017 p.14, en SEP, 2017).

La RE pretende que se mejore la educación y como en ella se menciona, se plantea otorgar una educación de calidad para los alumnos, pero para que eso sea posible como se cita en Modelo Educativo, en SEP (2016), es necesario tener maestros preparados para ofrecer educación de calidad, por otro lado, la RE ha planteado una prueba estandarizada para evaluar a los docentes y conocer quiénes son aptos para ejercer esa labor.

## **Metodología**

Este estudio tiene carácter descriptivo y práctico, siguiendo un diseño cualitativo y con base en la revisión de fuentes documentales escritas con información teórica para su fundamentación, y sobre la aplicación de instrumentos (una entrevista) para recopilación de fuentes directas, en este caso los docentes.

Este trabajo incorpora el método cualitativo ya que se requiere conocer cuáles son las opiniones de los docentes ante la RE y principalmente ante la evaluación de permanencia en servicio. En opinión de McMillan y Schumacher (2015) afirman que: “la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones.”

La técnica que se utilizó para la recolección de los datos es la entrevista; es una manera eficaz para obtener resultados significativos. La información que se obtiene mediante una entrevista, da mayor oportunidad al entrevistado de ampliar su respuesta a diferencia de una por escrito. Hernández, Fernández y Baptista (2010) opinan lo siguiente sobre la entrevista: “Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otros (entrevistados)”.

La elaboración de preguntas se realizó con base al guion de entrevista de la tesis de maestría: De la Rosa (2015). *Las problemáticas que enfrenta el Docente de primaria ante las innovaciones curriculares: Estudio de caso, adaptando las temáticas: -actualización docente, Evaluación Docente, planeación de clases, problemáticas en el aula o institución, actividades para fortalecer la práctica docente, Reforma Educativa y Modelo Educativo-* de acuerdo con el objetivo de interés de este trabajo.

### **Contexto de la investigación**

Este trabajo se realizó en la Escuela Secundaria Federalizada N°1 “Dr. Norberto Treviño Zapata”, ubicada en Centro Educativo y Cultural Presidente Adolfo López Mateos SN, Pedro Sosa, 87149. Cd Victoria, Tamaulipas, y también en la Escuela Secundaria Técnica Francisco de P. Arreola, N° 27, 10 S/N, Centro, 87780, Nuevo Padilla, Tamaulipas. Se solicitaron permisos de acceso a los directores de ambas instituciones, para realizar las entrevistas a los docentes que presentaban su primera evaluación de permanencia.

El único inconveniente o limitante que se presentó en la primera institución, fue el ruido que se propiciaba por parte de los alumnos, ya que las entrevistas se realizaron en el propio salón de clases; mientras que en el caso de la segunda institución se dispuso de espacios aislados.

### **Muestra**

En la Escuela Secundaria Federalizada N°1 “Dr. Norberto Treviño Zapata”, se evaluaron seis maestros y se toma como muestra a cuatro como informantes clave, para obtener los aspectos relevantes.

En la Escuela Secundaria Técnica N° 27 Francisco de P. Arreola, serán cuatro los maestros evaluados y se tomarán como muestra dos, para obtener la información necesaria.

### **Análisis de la información**

Para este proyecto de investigación cualitativa se diseñó el guion de la entrevista, alrededor de ejes temáticos referentes a los retos y desafíos que puede enfrentar el docente ante la implementación de la Reforma Educativa, a la vez que se solicitaba opinión acerca de la Evaluación Docente para la Permanencia en Servicio.

El método de análisis utilizó los discursos informales por parte de los actores, a través de una conversación amena, los docentes pudieron expresar sus opiniones acerca de los temas o ejes antes mencionados, compartieron sus inquietudes y diferentes puntos de vista. Dicho estudio se desarrolló dentro de un contexto cotidiano, algunas entrevistas se realizaron en las aulas de cada maestro entrevistado y otras en las oficinas de la propia escuela.

## Resultados y análisis de la información

Dentro de este capítulo, se encuentra el análisis de los resultados obtenidos por medio del cuadro de categorías respecto de las diferentes temáticas tratadas en la presente investigación.

### Categorías de análisis

Está organizado por diferentes categorías, preguntas acorde a ellas y la información recabada con las entrevistas a los docentes. En donde P significa Profesor, ejemplo: P-1 -*Profesor 1*-.

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: actualización docente en las presuntas: ¿Cuáles son los problemas que enfrenta ante los modelos innovadores? ¿Cree usted que existe diferencia entre la implementación de estos modelos en un contexto educativo rural y urbano?

**P-1:** [...] Generalmente los modelos se hacen o se construyen atrás de un escritorio y no conocen la realidad de los salones [...] y sí hay una gran diferencia entre el contexto educativo rural y urbano, ya que los modelos educativos no se pueden aplicar a toda la república mexicana, porque somos totalmente diferentes [...].

**P-2:** La mayoría de los alumnos [...] llegan a sus casas y no tienen los recursos tecnológicos necesarios para realizar actividades que la escuela requiere [...] En cuanto a la evaluación [...] se exponen temas que nosotros no tenemos en nuestra área geográfica [...] preguntas como qué hacer con los alumnos que hablen un dialecto, en este caso tampoco tenemos ese tipo de problemas [...].

**P-3:** Sobre el contexto, relacionado con la situación económica, pues es muy baja, a veces queremos una clase modelo, pero nos abstenemos de encargar algunos trabajos por la misma situación ya que nos encontramos en una zona rural”.

**P-4:** La infraestructura, en una comunidad rural se puede carecer de todo y en una urbana tienen al alcance mucho más cosas, podemos hablar de internet que es muy difícil que en una comunidad rural se tenga.

**P-5:** Alguno de los problemas que enfrento y enfrentamos, porque lo hemos comentado en Consejo Técnico es que a veces están descontextualizados, que no consideran el contexto, cada escuela tiene uno interno y externo y eso efectivamente afecta en el desarrollo de esos modelos educativos. A veces son modelos copiados de otros países que solamente se hacen ajustes y lógicamente el resultado no es el mismo como en otros lugares, ya que el contexto es muy importante.

**P-6:** [...] los problemas innovadores son algo muy complejo, porque van enfocados a una medida muy general y el contexto de las escuelas es muy diferente y mucho de eso radica en esos modelos muy innovadores con la realidad que existe en las escuelas [...].

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: evaluación docente, en las preguntas: ¿Qué opina del tipo de prueba que se usa para evaluarlo? ¿Cree que es la mejor manera de conocer lo que un docente sabe o no? ¿Cree que esta evaluación estandarizada sirve para mejorar su práctica educativa?

**P-1:** Es un examen muy estresante, porque hasta parece que quieren que repruebes desde el momento que te seleccionan [...] Desafortunadamente este tipo de evaluación no permite conocer lo que uno sabe, era una evaluación donde la mayoría de las preguntas estaban vinculadas con la materia de formación cívica y ética [...] Y desafortunadamente no te sirve para mejorar tu práctica docente, te sirve más un diplomado, un curso, donde tú aprendas lo que vas a hacer dentro del aula de clases.

**P-2:** Sí porque esa evaluación que tuvimos venían contenidos, venían programas y si lo conoces, lo impartes, pues obviamente lo vas a contestar, sí venían contenidos de mi programa, esta evaluación sí sirve, porque es importante saber que alguien nos está supervisando o evaluando y eso hace que uno se sienta motivado por la docencia.

**P-3:** Pues no es beneficioso para nosotros, el tiempo no es suficiente, la infraestructura no es la adecuada, el trabajar contra reloj te pone de nervios, que te den una fecha señalada, que te enfermes, y tengas que asistir de todos modos no es la forma de evaluar, a mi evalúame en el salón, donde yo estoy trabajando con los alumnos [...].

**P-4:** Es un tipo de examen o prueba en el cual uno va preparado de acuerdo a la materia que da y al momento de presentar el examen, pues realmente te encuentras con otra cosa totalmente diferente y eso no es lo que nos dicen, es otra cosa que no se desconoce, pero si nos van a evaluar que nos evalúen de acuerdo a la asignatura de cada maestro y esto no ayuda en mejorar la práctica docente, no hay mejora para la educación [...].

**P-5:** Considero que no es la correcta en mi experiencia, porque estamos hablando de una educación de enseñar a aprender a aprender [...] y la parte de la evaluación es así, primero es un examen de 150 reactivos, la segunda parte del examen es hacer una planeación argumentada, para esa planeación involucra la memorización y estamos con el nuevo modelo que es aprender a aprender, aprender a ser y con los maestros estamos viendo que por ejemplo no tiene tanto dominio en el desarrollo de una clase en la planeación simplemente alguien le puede hacer la planeación didáctica, se lo aprende de memoria, la contesta, si es bueno para la memorización puede obtener muy buena evaluación y esto no representa que sea un maestro apto [...].

**P-6:** Es un examen muy complicado y complejo que realmente no sabemos ni a quién le estamos contestando, ni quién nos está calificando lo único que sí sabemos es la no certeza que tenemos cual es la finalidad de estos exámenes, [...] creo que

para evaluar a un docente debería de haber otro tipo de método, que vinieran a ver el contexto que está aquí en la escuela que se vive, el alumnado, la pobreza y con base a eso checar que tanto se está desempeñando el maestro en su labor como docente [...].

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: planeación de clases, en las preguntas: ¿Cómo prepara sus clases cotidianamente? ¿Hace planeación de la clase? ¿Ha notado resultados favorables al realizar la planeación de la clase? ¿Ha modificado su manera de enseñar en el aula, tomando en cuenta las innovaciones curriculares? ¿Hay cambios en cómo se planean las clases, por las innovaciones curriculares?

**P-1:** Desde que recibo los grupos hay una evaluación diagnóstica [...] Primero preguntas generales sobre los gustos de los alumnos y entorno familiar, conocer esto me ayudó, [...] para decir, mis alumnos son de este tipo y el contexto que lo rodea es ése [...] he notado resultados favorables, a través de estos test que me han permitido conocer a mis alumnos y por lo tanto sé cómo manejarlos y sí he modificado mi manera de enseñar tomando en cuenta las innovaciones, ahí te pide que conozcas el contexto externo e interno de los estudiantes [...].

**P-2:** Pues nos manejamos mucho con el aprendizaje esperado [...] creamos una actividad que vaya de acuerdo a ese aprendizaje porque hay contenidos muy extensos y hay que englobarlo para hacerlo más práctico [...] gracias a la planeación de clases he tenido resultados favorables considerando que cada alumno aprende de distinta forma uno es el aprendizaje visual otro es el kinestésico y el auditivo, y si totalmente, he modificado cosas por las innovaciones [...] usar el proyector para que mis alumnos que son visuales aprendan de una mejor manera, claro que para que se lleven a cabo estos cambios cuenta mucho la actitud del maestro para implementar las TIC.

**P-3:** [...] yo hago cambios todos los días, y sí he tenido resultados favorables con base en esas planeaciones que hago, pero también constantemente hago cambios de estrategias al llegar al salón, cómo evaluar y cómo llevar a cabo la planeación. Si hay cambios porque una de las cosas que nos exige a nosotros como maestros, es implementar las TIC en la educación, pero tomando en cuenta la ubicación de nuestra escuela, el nivel socioeconómico en el cual nos encontramos, pues es un poco difícil por ejemplo encargar tareas en donde utilicen las tecnología ya que muchos de nuestros alumnos no cuentan con internet en sus casas [...].

**P-4:** La planeación de clase se elabora de acuerdo al programa que está vigente, ése es el punto de partida y ya una vez elaborando la planeación se abordan los momentos que debe de tener, y si he notado resultados favorables que se logra el resultado del alumno con las actividades. Si hay un cambio mínimo, en este caso

las innovaciones tecnológicas es el cambio que se está dando, es lo que está al día y ese es un cambio favorable si le vas a dar la utilidad correcta, como por ejemplo los jóvenes al entrar a internet, su atención se va para otra parte y no a lo que se debería como lo educativo, eso es una desventaja.

**P-5:** Si, pero antes de la planeación se hace un examen de diagnóstico, el cual hay que entregarlo a la subdirección, presentamos lo que sacó cada alumno, después hacemos un análisis y redactamos un informe [...] donde nosotros mostramos en que ámbitos el alumno obtuvo baja calificación [...] pero siempre es importante antes de la planeación, lo que hago es la evaluación diagnóstica, no solamente en contenidos, sino también en ortografía, en gramática y en comprensión lectora, a partir de ahí hago mi planeación didáctica [...].

**P-6:** Bueno, nuestro plan de trabajo está escrito anualmente, pero tenemos una parte de formato que es nuestra planeación, pues ya tenemos una idea de cómo vamos a trabajar pero esperando los resultados del examen de diagnóstico y vamos modificando las cuestiones nuevas que se vayan complementando y la idea es de una planeación de irse modificando a cada rato para las generaciones siguientes.

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: problemáticas en el aula o institución, en las preguntas: en la escuela donde labora ¿hay maestros que se han retirado a causa de la implementación de la reforma educativa o innovación curricular? ¿hay docentes que han obtenido resultados insatisfactorios en la llamada actualización docente? ¿existe o surgió alguna otra problemática en el aula o institución a partir de las innovaciones curriculares? ¿cuál es su percepción a todo esto?

**P-1:** [...] los maestros que ya tienen más de 25 o 30 años de servicio cuando empezamos con las Nuevas Tecnologías de la Información, ellos empezaron a decir, yo no puedo aprender algo nuevo, ¿jubilados relacionado con esto? Sí, tengo compañeros que prefirieron retirarse que tener una evaluación [...] Problemáticas no, lo que me llamó la atención es que en este ciclo escolar se abrió la oportunidad de que se inscribieran compañeros [...] aquellos que habían alcanzado nivel insuficiente [...] y los que estaban bajo contrato, ahí me di cuenta que los que están bajo contrato un 63% si se inscribió, un 33% decidió no hacerlo por apatía [...] Mi percepción a eso es que no nos hemos dado cuenta que la reforma puede ser una gran herramienta [...] porque si obtenemos un nivel bueno o destacado, vamos a tener beneficios [...] pero desafortunadamente nos hemos dado cuenta que existen prácticas tradicionales en donde los beneficios se siguen canalizando a las mismas personas que han sido recomendadas o que tienen algún pariente [...].

**P-2:** Si se han retirado, no tanto por la reforma de el examen sino por aprovechar para llevarse un mejor sueldo, una mejor jubilación. De los que fuimos seleccionados

al azar para ser evaluados, fuimos seis maestros y solamente uno no aprobó la evaluación [...].

**P-3:** No, nadie se ha retirado hemos enfrentado la realidad, y yo soy una de las que más me ha afectado porque no me han dado el tiempo suficiente para mostrar todo mi trabajo completo [...] estoy inconforme, porque fui una de las que salió con nivel alto en otras etapas y en la quinta etapa salí como insuficiente, [...] estoy indignada, sin embargo, lo he enfrentado y he vuelto a presentar y he hecho certificaciones. La percepción a cerca de esto es que no es una evaluación adecuada, no funciona y no están haciendo las cosas como debe de ser.

**P-4:** No hay casos así, [...] yo tengo veinte años trabajando y uno de los requisitos que decía ahí era que menor de veinte años y a mí me evaluaron, así que no es formal ni oficial la manera como están llevando a los maestros a hacer el examen, lo están haciendo por medio de un correo, ¿qué seriedad puede tener eso?, en mi caso yo nunca supe que iba a ser evaluada porque el correo que yo di lo escribieron mal y nunca me llegó información [...].

**P-5:** No hay docentes que se han retirado por esa causa, y en el caso de nuestra escuela una maestra que salió con nivel insatisfactorio en la evaluación, y ella presentó el ciclo escolar pasado, mi percepción, bueno, yo no puedo opinar acerca de ella porque influyen muchas cosas, porque puedes ser un maestro muy competente en tu aula, pero tal vez tienes deficiencias en cuanto a lo digital, me tocó ver compañeros cuando me tocó presentar el examen que eran maestros de muchos años, que fueron mis maestros cuando yo estuve en secundaria, maestros con mucha disciplina, con mucha capacidad, conocimiento, preparación, pero la cuestión digital o de computadora, pues sí batallaban un poquito y el factor tiempo, yo creo que también les afectó en el desarrollo y resultado de su evaluación.

**P-6:** No nadie se ha retirado, eso es muy difícil que pase, porque es nuestra fuente de trabajo, pero si hay unos maestros no se han visto beneficiados con la evaluación, pero no cabe la menor duda que es falta de preparación, falta de conocimiento, no toda la reforma está mal, [...] la realidad es que debemos estar evaluados, estar al par con el gobierno, con las necesidades que requiere el alumno.

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: actividades para fortalecer la práctica docente, en las preguntas: ¿Cuáles son las actividades institucionales para fortalecer la práctica Docente?

**P-1:** El director no informa de los cursos que hay y los maestros que lo deseamos, vamos y nos inscribimos como quiera, de hecho hay un joven en el área de cómputo que normalmente está checando qué hay de nuevo para compartirlo con nosotros, los maestros, e inscribimos en algo por el estilo, ya sean cursos, diplomados, etc..

**P-2:** Tenemos los Consejos Técnicos, el último viernes de cada mes nos reunimos para ver las problemáticas tanto académicas como disciplina todo lo concerniente a la escuela y nos ponemos a analizar todo para resolver problemáticas.

**P-3:** Pues aquí solo tenemos el Consejo Técnico escolar y es ahí donde abordamos temas importantes para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje .

**P-4:** Si se llevara correctamente, uno sería los Consejos Técnico escolares, pero no se lleva correctamente por la carga horaria que tiene el maestro, aparte de que da uno clases, quieren que llevemos otra planeación de la que ya llevamos.

**P-5:** Si, tenemos encargados [...] el área de informática [...] de investigar acerca de los cursos en línea que iba a ver o en el centro de maestros y ellos nos proporcionaban esta información, la pegaban en el área de prefectura donde nosotros llegamos a firmar cada día, para que se inscribieran, algunos eran de forma gratuita y la mayoría era gratuita y si funcionó [...].

**P-6:** Pues convendría que el gobierno nos diera capacitaciones gratuitas para los maestros para que demos resultados como los que requiere una reforma [...] el gobierno está obligado en cierta manera a estar capacitando, no tanto por ayudarnos a nosotros, sino para que la educación en México siga creciendo y logremos un alto porcentaje de nivel académico en la educación.

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: reforma educativa, en las preguntas: ¿Cuál sería su punto de vista acerca de la reforma educativa? ¿Cree usted que ésta ayudará a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los retos y desafíos que presenta usted como Docente ante esta reforma? Y ¿Qué otros cambios ya ha enfrentado en su práctica Docente a partir de su implementación?

**P-1:** La reforma educativa tiene una buena base o fundamento pero lo obstruye la falta de información de las mismas personas que lo están implementando, la constante modificación, el no analizarlo bien e hicieron experimentos con los primeros que nos evaluaron, nos estresaron, y no se ha reflejado en el aula de clases con un beneficio al docente, el reto es personal depende de cada maestro el prepararse y estudiar más.

**P-2:** [...] los retos y desafíos es el apoyo de los padres de familia, los retos es la influencia de la red social, la tecnología, retos porque los alumnos usan esa información pero no siempre es la adecuada, sino que se distraen mucho, lo bueno sería que tomaran eso para bien en lo educativo.

**P-3:** “[...] la reforma educativa yo ya la conozco y la llevo a cabo, aprender a aprender, [...] para mí no es novedad. Por otra parte mis retos son sacar adelante mis planeaciones, todos los trabajos, sacar adelante a mis alumnos, cumplir

satisfactoriamente con mi trabajo, seguir preparándome, hacer cursos, [...] salir adelante en todo lo que venga y enfrentarlo.

**P-4:** [...] la reforma está en declive porque de primero dijeron que para el dos mil diecisiete, todos los maestros iban a ser evaluados y resulta que por cuestiones políticas se suspendió eso, [...] la reforma educativa que en mi caso no va a funcionar, porque si es ley se debe aplicar, [...].

**P-5:** [...] por ejemplo viene lo de actividad permanente, lo del uso de la biblioteca escolar y por ejemplo en nuestra escuela, la biblioteca ahorita no funciona como debería de ser, no tenemos un bibliotecario, [...] no contamos con recurso humano de más [...], pero considero que la reforma sí la estamos llevando a cabo, con las adecuaciones de acuerdo al contexto y a lo que tenemos, tanto en los elementos materiales como en el recurso humano.

**P-6:** La reforma está muy bien definitivamente [...] deben existir otro tipo de planteamientos para que los adolescentes de la actualidad cambien su forma de ver la vida, generando más empleo, generando más oportunidades, generando más becas, [...] el gobierno tiene que hacer lo que le corresponde, pláticas para padres, mejorar la infraestructura de la escuela, [...].

Respuestas de profesores en la categoría de análisis: modelo educativo, en las preguntas: ¿Qué piensa sobre el modelo educativo? ¿Cree que es una buena idea su implementación?

**P-1:** En nuevo modelo educativo lo acaban de lanzar el mes de marzo y nos dieron una visión general, en el último Consejo Técnico Escolar (CT) de marzo y nos encargaron de tarea que lo leyéramos, y siendo sincera no lo he leído pero aún está modificándose.

**P-2:** Este Modelo Educativo no tiene nada de nuevo, [...] lo único que yo digo si debe de haber en la reformas, es atacar y regular la información en internet y el apoyo de padres de familia [...] para complementar más ingreso.

**P-3:** Pues para mí el modelo educativo no es nada nuevo ya lo conozco y no es novedad para mí.

**P-4:** Pues yo creo que se va a quedar ahí y no va a ser aplicado entonces ojala y tomaran en cuenta todas las iniciativas que se les hicieron ver, hasta ahorita el modelo todavía no está vigente todavía estamos con el anterior, entonces este modelo educativo debe de iniciar en el 2018 y 2019, que debió de haber iniciado desde hace dos años [...].

**P-5:** Pues nosotros lo que comentamos en la Academia de Español que tuvimos en agosto es que estuvimos analizándolo, es lo mismo, pero con otras orientaciones, no te puedo decir que experiencia, porque nosotros no fuimos la prueba piloto,

solamente la Escuela Secundaria General N° 1, que es la escuela piloto a nivel Estado que es la que está llevando el programa y el nuevo modelo educativo, [...].

**P-6:** Si claro, todo lo que sea innovación es bueno, uno siempre tiene que ir innovando, como persona, en la cuestión educativa y en todos los aspectos, lo que requerimos es que sea recíproco el asunto, [...] en donde la otra parte gubernamental debe de estar con nosotros a decirnos: yo te apoyo, yo voy a ir a la par con esta innovación o este nuevo modelo educativo [...].

## 4.2 Análisis de los datos

En el cuadro anterior se expusieron las respuestas de algunos docentes que presentaron la *Evaluación para la Permanencia en Servicio*, cada una de las preguntas pertenece a diversas categorías que hacen resaltar la temática a la que cada una pertenece. En este capítulo se hace un análisis de la información recabada en las entrevistas realizadas, (anexo 1). Se tomaron en cuenta las similitudes o diferencias de las respuestas para clasificarlas en las siguientes categorías de análisis:

- Actualización Docente
- Evaluación Docente
- Planeación de clases
- Problemáticas en el aula o institución
- Actividades para fortalecer la práctica docente
- Reforma educativa
- Modelo educativo

Enseguida se presentan detalladamente cada categoría y es sustentada teóricamente.

### 4.2.1 Actualización docente

Los cambios en materia educativa demandan a los profesores modificaciones en la enseñanza, es por eso que se cree importante su opinión ante los modelos innovadores y sobre la diferencia que existe en la implementación de estas innovaciones en un contexto educativo rural y urbano. Analizando las respuestas de los docentes ante las siguientes preguntas ¿Cuáles son los problemas que enfrentan ante los modelos innovadores? ¿Cuáles son algunas de las diferencias que existen, entre la implementación de estos modelos en un contexto educativo rural y urbano? Se encontró similitud con las respuestas del profesor P-1 y P-3:

**P-1:** La falta de información que nos llega a nosotros como maestros, generalmente los modelos se hacen o se construyen atrás de un escritorio y no conocen la realidad de los salones, entonces cuando nos lo tratan de implementar a nosotros, hay mucho desconocimiento en la información y las personas que supuestamente están

capacitadas para realizar o darnos a conocer estos modelos, desconocen, porque no realizan la lectura de los acuerdos y de las bases que tienen, entonces eso nos obstruye a nosotros nuestro trabajo, y si hay una gran diferencia entre el contexto educativo rural y urbano, ya que los modelos educativos no se pueden aplicar a toda la república mexicana, porque somos totalmente diferentes, hay algunas cosas que si se pueden aplicar, pero muchas otras no.

**P-3:** Sobre el contexto, relacionado con la situación económica pues es muy baja, a veces queremos una clase modelo pero nos abstenemos de encargar algunos trabajos por la misma situación ya que nos encontramos en una zona rural.

Se puede percibir que los docentes enfocan su atención sobre el contexto educativo, sobre cómo afecta el desempeño de los estudiantes, ya que no se puede encargar un trabajo con tantos requerimientos, ya que se conoce, los alumnos no cuentan con el suficiente recurso económico para hacerlo. Referente a ello, de Hoyos (2014) menciona que todo estudiante tiene derecho a una calidad educativa, y a recibir servicios que otorguen la misma. En este sentido los retos que enfrenta el docente a las problemáticas que se presentan es, adaptarse al contexto de la institución donde labora y a la situación de cada estudiante *-recursos económicos-*, para impartir su clase y lograr los aprendizajes esperados.

#### **4.2.2 Evaluación docente**

Se expone la opinión de los docentes frente a grupo que presentaron la Evaluación Docente para la Permanencia en Servicio. En estas preguntas ¿Qué opina del tipo de prueba que se usa para evaluarlo? ¿Cree que es la mejor manera de conocer lo que un docente sabe o no? ¿Cree que esta evaluación estandarizada sirve para mejorar su práctica educativa?, la respuesta de los docentes es semejante ya que ambos están de acuerdo que la evaluación docente que a ellos se les aplica, no es la adecuada.

**P-1:** Es un examen muy estresante, porque hasta parece que quieren que repruebes desde el momento que te seleccionan no te dan la información correcta, luego te preparan para una evaluación entre los otros maestros y en realidad los maestros que íbamos a presentar, éramos los que les llevábamos la información que ellos desconocían, de donde obteníamos nuestra información leyendo y se notaba que las personas que supuestamente estaban capacitadas para ayudarnos no habían realizado este proceso de investigación de lectura. Desafortunadamente este tipo de evaluación no permite conocer lo que uno sabe, era una evaluación donde la mayoría de las preguntas estaban vinculadas con la materia de Formación Cívica y Ética, una persona que sólo se dedica a conocer su especialidad y no maneja

la transversalidad, cuando se enfrenta a ese tipo de preguntas encuentra muchos obstáculos, sin embargo cuando conoces las diferentes materias y lees los planes y programas de estudio, si lo puedes conocer, ¿es la manera más adecuada? No, porque te piden que evalúes tú, los procesos de tus estudiantes y tus resultados se basan en una prueba escrita de opción múltiple, en donde no tienes la opción de desarrollar, en la segunda parte donde tú construías la planeación argumentada ahí te piden conocimientos memorísticos y volvemos a lo mismo, los perfiles de egreso de los estudiantes de educación básica, te piden un alumno analítico y sin embargo a ti como maestro te pide que memorices, esta es la incoherencia de la evaluación actual. Y desafortunadamente no te sirve para mejorar tu práctica docente, te sirve más un diplomado, un curso, donde aprendas lo que vas a hacer dentro del aula de clases.

**P-5:** Considero que no es la correcta en mi experiencia, porque estamos hablando de una educación de enseñar a aprender a aprender, debemos de enfocarnos también en esas orientaciones, y la parte de la evaluación es así, primero es un examen de 150 reactivos, la segunda parte del examen es hacer una planeación argumentada, para esa planeación involucra la memorización y estamos con el nuevo modelo que es aprender a aprender, aprender a ser y con los maestros estamos viendo que por ejemplo no tiene tanto dominio en el desarrollo de una clase en la planeación simplemente alguien le puede hacer la planeación didáctica, se lo aprende de memoria, la contesta si es bueno para la memorización puede obtener muy buena evaluación y esto no representa que sea un maestro apto o que tenga las herramientas, yo propondría que nos dieran el tema, que nos prestaran el programa y que nosotros a partir del enfoque, de los aprendizajes esperados, del contexto de nuestro grupo, porque nosotros conocemos nuestros alumnos, nuestro contexto interno y externo y el grupal, los estilos de aprendizajes, podamos desarrollar una planeación y con base en eso y en otros parámetros, pudieran evaluar pero no el darnos un tema, memorizarlo, ya que el que es bueno para la memorización pues va a tener muy buena calificación, en la planeación argumentada que es la segunda parte de la evaluación y el que tenga dificultad para memorizar, aunque sea muy buen maestro no va a obtener una evaluación satisfactoria o que tenga dificultad para lo que son las TIC o para escribir en la computadora, porque pues todo es a través de la computadora.

Resalta que ambos maestros están inconformes con la evaluación, ya que se menciona, no es la mejor forma de conocer lo que un docente sabe o si es bueno impartiendo su clase, se menciona que el tipo de evaluación no es el adecuado. De Hoyos (2014) comenta que las pruebas estandarizadas tienen limitaciones, ese

tipo de prueba no toma en cuenta el contexto, las diferencias económicas, ni las culturales. Es necesario que se hagan evaluaciones pero no de tipo estandarizado, ya que tienen ciertas restricciones y por consiguiente no permite conocer lo que un docente sabe o no, por otra parte mediante una prueba estandarizada si un maestro es bueno para memorizar, puede obtener un buen resultado en su evaluación y si no es bueno utilizando las TIC puede tener dificultades y tardarse en realizar la prueba, por lo que puede salir con nivel insatisfactorio en sus resultados.

### 4.2.3 Planeación de clases

Los maestros elaboran cotidianamente su planeación de clase es por eso que se cree importante saber cómo la realizan y llevan a cabo. En esta categoría se analizaron las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo prepara sus clases cotidianamente? ¿Hace planeación de la clase? ¿Ha notado resultados favorables al realizar la planeación de la clase?:

**P-1:** Desde que recibo los grupos hay una evaluación diagnóstica, esto no se refiere únicamente a los conocimientos que traen los alumnos, nosotros hemos implementado tres áreas que hemos aplicado en cinco ciclos escolares aproximadamente, ¿en qué consisten estas tres áreas? Primero preguntas generales sobre los gustos de los alumnos y entorno familiar, conocer esto me ayudó, para cuando vino la evaluación, yo ya tenía un fundamento para decir, mis alumnos son de este tipo y el contexto que lo rodea son estos, después vienen preguntas sobre conocimiento para saber en qué temas hay que profundizar más para realizar mi planeación y finalmente un test de estilos de aprendizaje que sirven para ver qué tipos de alumnos tenemos, actualmente tenemos muchos alumnos visuales, debido al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Con base en ello sí he notado resultados favorables a través de estos test que me han permitido conocer a mis alumnos y por lo tanto se cómo manejarlos y si he modificado mi manera de enseñar tomando en cuenta las innovaciones, ahí te pide que conozcas el contexto externo e interno de los estudiantes, tengo algunos alumnos con problemas familiares fuertes, y como conozco ese contexto externo de ellos puedo acercarme, abrir ciertos canales de diálogo con ellos y lograr empatía y modificar su responsabilidad en el aprendizaje y en el contexto interno al aplicar los diferentes estilos de aprendizaje yo utiliza principalmente el canal visual y esto ayuda a comprender rápidamente los temas y si hay cambios en las planeaciones de clases por las innovaciones curriculares.

**P-4:** Yo hago una planeación diaria, planeo por tiempos la llevo a cabo de acuerdo a cada grupo, no todos los grupos son iguales, yo llevo primero, segundo y tercer grado pero cada grupo es diferente, entonces hago la evaluación de acuerdo a

los planes, pero al momento que llego al grupo yo hago cambios todos los días, y sí he tenido resultados favorables con base en esas planeaciones que hago, pero también constantemente hago cambios de estrategias al llegar al salón, evaluar y cómo llevar a cabo la planeación. Sí hay cambios porque una de las cosas que nos exige a nosotros como Maestros, es implementar las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC- en la educación, pero tomando en cuenta la ubicación de nuestra escuela, el nivel socioeconómico en el cual nos encontramos, pues es un poco difícil por ejemplo encargar tareas en donde utilicen las tecnología ya que muchos de nuestros alumnos no cuentan con internet en sus casas, y a pesar de que hay algunos CYBER es difícil que todos los estudiantes cuenten con el dinero suficiente como para constantemente ir y hacer sus tareas ahí, pero de que ha habido cambios, sí y muchos.

**P-2:** Pues nos manejamos mucho con el aprendizaje esperado y de ahí ya analizamos de acuerdo al contenido y creamos una actividad que vaya de acuerdo a ese aprendizaje porque hay contenidos muy extensos y hay que englobarlo para hacerlo más práctico y lograr ese aprendizaje esperado, y gracias a la planeación de clases he tenido resultados favorables considerando que cada alumno aprende de distinta forma uno es el aprendizaje visual otro es el kinestésico y el auditivo.

Aquí se puede notar que ambos maestros exponen lo que hacen desde que reciben a su grupo, a inicios de clase el profesor 1, hace una evaluación diagnóstica para conocer más a sus alumnos con los que trabajará durante todo el ciclo escolar, en esa prueba puede conocer el contexto en el que vive el alumno, su entorno familiar, sus gustos, disgustos y también obtiene información sobre la forma de aprendizaje de cada uno, después de esto, realiza la planeación de clase de acuerdo con el canal de aprendizaje de sus estudiantes y hace modificaciones a sus actividades e imparte contenidos prácticos. A diferencia del profesor 4 que se encuentra en un entorno rural, no puede encargarle cualquier tipo de tareas al alumno, ya que existen dificultades para acceder a las TIC de esa manera sus alumnos no pueden hacerse hábiles en el aspecto de las tecnologías.

Las repuestas tienen relación, ya que en las tres se plantea el compartir a sus alumnos contenido práctico y hacer modificaciones a su planeación de clase para que se adapte a las necesidades del alumno y que se logren los aprendizajes esperados, también coinciden en que cada alumno aprende de manera distinta y por eso es necesario adaptar el material que se imparte en clase y lograr que el alumno aprenda. Como mencionan Inclán Espinoza y Díaz Barriga (2000), el alumno aprende a corto y a largo plazo, pero no aprende solo, sino con la ayuda del maestro(a), por otra parte, el docente adquiere nuevo conocimiento mientras enseña.

#### 4.2.4 Problemáticas en el aula o institución

A medida que se implementó la Reforma Educativa 2013 -y por ende la *Evaluación Docente*- surgieron algunos disgustos por parte de los docentes en servicio, es por ello que se plantean ciertas preguntas para conocer más sobre ello. En esta categoría de problemáticas en el aula o institución, los maestros respondieron a las siguientes preguntas: en la escuela donde labora ¿Hay maestros que se han retirado a causa de la implementación de la reforma educativa o innovación curricular? ¿Hay docentes que han obtenido resultados insatisfactorios en la llamada actualización docente? ¿Existe o surgió alguna otra problemática en el aula o institución a partir de las innovaciones curriculares? ¿Cuál es su percepción sobre todo esto?:

**P-1:** Sobre todo los maestros que ya tienen más de 25 o 30 años de servicio cuando empezamos con las Nuevas Tecnologías de la Información, ellos empezaron a decir, yo no puedo aprender algo nuevo, ¿jubilados con esto? Sí, tengo compañeros que prefirieron retirarse que tener una evaluación. Fuimos seis maestros evaluados de los cuales cuatro de ellos sacamos nivel bueno, uno nivel suficiente y una compañera que se fue a nivel insuficiente. Problemáticas no, lo que me llamó la atención es que en este ciclo escolar se abrió la oportunidad de que se inscribieran compañeros de manera voluntaria, porque solo se dejó que aquellos que habían alcanzado nivel insuficiente, fueran los que se inscribieran y los que estaban bajo contrato, ahí me di cuenta que los que están bajo contrato un 63% si se inscribió, un 33% decidió no hacerlo por apatía y por pensar que se iban a obtener las horas de la manera normal y sin embargo tengo dos compañeros que se inscribieron de manera voluntaria a lo del examen de permanencia, estamos en espera de sus resultados. Mi percepción a eso es que no nos hemos dado cuenta que la reforma puede ser una gran herramienta una gran área de oportunidad porque si obtenemos un nivel bueno o destacado, vamos a tener beneficios inmediatos porque va a ser la federación la que nos va a asignar las horas o el incremento pero desafortunadamente nos hemos dado cuenta que existen prácticas tradicionales en donde los beneficios se siguen canalizando a las mismas personas que han sido recomendadas o que tienen algún pariente y en realidad el esfuerzo que hemos hecho no lo vemos reflejado en nuestra labor.

**P-2:** Sí se han retirado, no tanto por la reforma del examen sino por aprovechar para llevarse un mejor sueldo una mejor jubilación. De los que fuimos seleccionados al azar para ser evaluados, fuimos seis maestros y solamente uno no aprobó la evaluación y si ha habido problemáticas por ejemplo yo soy normalista en el área de ciencias sociales yo puedo abarcar todas las materias que se imparten, pero hay maestros que estudiaron en la Normal Superior nada más Cívica y ética y ahí no pueden dar clases de historia, porque están asignados a solamente una asignatura y ésa es la problemática que hemos tenido.

**P-3:** No, nadie se ha retirado hemos enfrentado la realidad, y yo soy una de las que más me ha afectado, porque no me han dado el tiempo suficiente para mostrar todo mi trabajo completo como debe de ser, hemos sido los caballitos de batalla, los primeros, solamente que yo estoy inconforme, porque fui una de las que salió con nivel alto en otras etapas y en la quinta etapa salí como insuficiente, y esa es mi impotencia de que no es justo que yo salí en un nivel alto en las primeras cuatro etapas pero como en la última salí como insuficiente así me lo marcaron, no estoy satisfecha, estoy indignada más sin embargo lo he enfrentado y he vuelto a presentar y he hecho certificaciones. La percepción a cerca de esto es que no es una evaluación adecuada, no funciona y no están haciendo las cosas como debe de ser.

Nos podemos percatar que los profesores 1 y 2 están de acuerdo en que varios maestros a partir de la Reforma Educativa y la Evaluación Docente, han optado por jubilarse, ya que no quieren ser evaluados constantemente y mucho menos perder sus empleos. El profesor 3 comparte su insatisfacción por haber obtenido un mal resultado en la evaluación, y no le parece justo haber sido uno de los docentes evaluados al azar, al igual que expone que ese tipo de evaluación no es la mejor forma de saber sus conocimientos y mucho menos su práctica pedagógica en el aula. Como menciona de la Rosa (2015) el docente se ve impactado por los cambios que se presentan en el Sistema Educativo, por lo que tienen que ir perfeccionando sus habilidades y aprender a utilizar nuevas herramientas para atender a las demandas sociales, por lo que se generan nuevos retos para los maestros.

#### **4.2.5 Actividades para fortalecer la práctica docente**

A partir de las diversas situaciones educativas, y la diversidad de estudiantes, parece importante conocer las actividades que se realizan en la institución. Se planea la siguiente pregunta ¿Cuáles son las actividades institucionales para fortalecer la práctica docente? Se ejemplifica la respuesta del profesor P-4:

**P-4:** Si se llevara correctamente, uno sería los Consejos Técnico escolares, pero no se emplea correctamente por la carga horaria que tiene el maestro, aparte de que da uno clases, quieren que llevemos otra planeación de la que ya llevamos.

**P-5:** Si, tenemos un encargado, estuvo a consideración de algunos puntos que acordamos en el Consejo Técnico de inicio al ciclo escolar, hay un grupo de maestros que están en el área de informática, se encargaban de investigar acerca de los cursos en línea que iba a ver o en el centro de maestros y ellos nos proporcionaban esta información, la pegaban en el área de prefectura donde nosotros llegamos a firmar cada día, para que se inscribieran, algunos eran de

forma gratuita y la mayoría era gratuita y funcionó, este periodo escolar no se ha llevado a cabo todavía, porque no se trató ese aspecto en la ruta de mejora, ya se consideró individual.

El profesor 4 solo menciona como actividades para fortalecer la práctica docente los Consejos Técnicos Escolares, esto explica que en su institución educativa no existe algo que fortalezca su práctica como docente, en cambio el profesor 5 menciona que efectivamente tenían a una persona encargada de notificarles sobre cursos para maestros, en su mayoría gratuitos. Con base en los Consejos Técnicos Escolares -CTE- la SEP (2017), menciona el propósito de los mismos, “consolidarlos como un órgano colegiado que toma decisiones de manera autónoma, informada, analítica y reflexiva en función de los aprendizajes de los alumnos de educación básica”. En cuanto a que el docente tome cursos y se prepare, genera nuevas habilidades como exponen Díaz Barriga (2010) en de la Rosa (2015), es importante que el docente adopte nuevas estrategias cuando se pone en marcha alguna innovación en la educación, las formas de trabajar y de aprender deben cambiar, el maestro debe hacer que el alumno aprenda a ser más crítico, reflexivo, y no solamente se le transmita conocimiento, sino que construya ese conocimiento.

#### **4.2.6 Reforma educativa**

En el caso de la educación secundaria, la Reforma Educativa trata de fortalecer la educación, que los maestros se capaciten constantemente y se sometan a evaluaciones. Se plantearon las siguientes preguntas sobre ¿Cuál sería su punto de vista acerca de la Reforma Educativa? ¿Cree usted que ésta ayudará a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los retos y desafíos que presenta usted como docente ante esta reforma? Y ¿Qué otros cambios ya ha enfrentado en su práctica docente a partir de su implementación?:

**P-1:** La reforma educativa tiene una buena base o fundamento, pero lo obstruye la falta de información de las mismas personas que lo implementan, la constante modificación, el no analizarlo bien e hicieron experimento con los primeros que nos evaluaron, nos estresaron, y no se ha reflejado en el aula de clases con un beneficio al docente, el reto es personal depende de cada maestro el prepararse y estudiar más.

**P-5:** Como docente, la infraestructura, las cuestiones materiales, por ejemplo viene lo de actividad permanente, lo del uso de la biblioteca escolar y por ejemplo en nuestra escuela, la biblioteca ahorita no funciona como debería de ser, no tenemos un bibliotecario, entonces, por ejemplo unas actividades permanentes una de ellas es en el área de lengua, tenemos que adaptarla con los materiales que tenemos, falta tener un acervo suficiente para que el alumno pueda consultar, las

novelas, tener espacios para un club de lectura, de ortografía, porque también no contamos con recurso humano de más, tenemos los docentes, los prefectos exactos, no tenemos personal de más en esta institución, pero considero que la reforma si la estamos llevando a cabo, con las adecuaciones de acuerdo al contexto y a lo que tenemos, tanto en los elementos materiales como en el recurso humano.

En ambas respuestas los entrevistados señalan que en cierta parte están de acuerdo con la Reforma Educativa pero que no se hagan modificaciones constantes ya que obstruyen su verdadero significado, que es la búsqueda de la calidad educativa. La reforma tiene que acercarse al contexto de la institución educativa, ya que no se pueden exigir las mismas cosas a una escuela ubicada en una zona urbana que a una en zona rural. Espinoza y Díaz (2000) mencionan que la RE en Educación Básica y Media Superior se encuentra realizándose desde los años noventa, y lo que hoy ocurre es el resultado de un largo proceso de modificación en el ámbito de la educación lo cual aporta beneficios a todos, pero esto toma su tiempo, por otro lado es casi imposible lograr la misma calidad educativa en distintos contextos donde se aplique la RE para obtener los resultados deseados.

#### **4.2.7 Modelo educativo**

Este modelo es parte de los cambios o innovaciones en materia educativa, y su creación parte de la Reforma Educativa, es por eso que nos interesa conocer la opinión de los docentes ante este tema. Los profesores contestaron libremente las siguientes preguntas ¿Qué piensa sobre el modelo educativo? ¿Cree que es una buena idea su implementación?:

**P-2:** Este modelo educativo no tiene nada de nuevo, el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño difundió el aprender a aprender, eso ya estaba establecido desde mucho antes, lo que él mostró no es nada nuevo cree que nosotros los maestros no estamos al tanto de las reformas que ha habido, pero en sí, no hay nada nuevo; lo único que yo digo si debe de haber en la reformas es atacar y regular la información en internet y el apoyo de padres de familia, pero ese apoyo de padres de familia también afecta mucho la economía, los padres buscan trabajo para complementar más ingreso y hay un descuido, el chavo se queda solo y hace lo que quiere a su conveniencia y eso afecta también en su rendimiento académico.

**P-6:** Si claro, todo lo que sea innovación es bueno, uno siempre tiene que ir innovando, como persona, en la cuestión educativa y en todos los aspectos, lo que requerimos es que sea recíproco el asunto, que no nada más se pida, porque con que lana pago yo para seguirme actualizando, entonces es una parte muy interesante en donde la otra parte gubernamental debe de estar con nosotros a

decirnos, yo te apoyo, yo voy a ir a la par con esta innovación o este nuevo modelo educativo, que en sí es bueno pero sería mejor si hubiera de ambos lados el apoyo.

Aquí el profesor 1 menciona que el Modelo Educativo no contiene nada nuevo, sino que es retomado de lo que ya se sabía, comparte que es necesario que se encauce bien el buen uso del internet en los estudiantes, ya que actúa también como un distractor. En cambio el profesor 6 expone que toda innovación es buena, pero para que eso realmente exista, es necesario el apoyo de los docentes, pero también el apoyo del gobierno, que de ambos lados exista aportación. El ME tiene como objetivo cumplir con el Artículo 3º Constitucional, todos los niños y niñas tienen derecho a recibir educación Preescolar, Primaria y Secundaria, así como también lograr los aprendizajes que exige el Siglo XXI; estudiantes competentes y capaces de resolver problemas, que aprendan a aprender, entre otros (Modelo Educativo, 2016, en SEP, 2016).

Resumiendo todo lo analizado, los docentes, no están en contra de ser evaluados, sino inconformes con el tipo de evaluación que se utiliza (prueba estandarizada), ellos opinan que debe calificarse su práctica del día a día en el aula, mediante la observación, por otro lado están de acuerdo con la RE, pero si se lleva a la práctica tal y como está estipulada en documento.

## **Conclusiones**

Los cambios que se viven en la sociedad, las exigencias a las nuevas generaciones en materia educativa, ponen al docente como factor clave que tiene la tarea de apoyar al alumno y responder a las demandas de la sociedad de tener alumnos competentes para el mercado laboral. Los docentes deben provocar que los estudiantes sean más críticos, reflexivos, capaces de enfrentar, resolver problemas y construir su propio aprendizaje basado en competencias.

A partir de la implementación de la Reforma Educativa y la Evaluación Docente en Educación Básica, se han generado cambios, los docentes tienen que ser evaluados cada cuatro años, estar actualizándose constantemente para ofrecer educación de calidad.

En este sentido se reflexionó sobre estas preguntas: ¿Cuál es la opinión de los docentes en Educación Secundaria ante la Evaluación del Desempeño Docente para la Permanencia en Servicio? y ¿Cuáles son los retos y desafíos que enfrentan los docentes ante las Innovaciones Curriculares o Reforma Educativa? A su vez, llegar a los objetivos planteados en un inicio que fueron el conocer las opiniones de los maestros ante las evaluaciones e identificar los retos y desafíos que enfrentan, así como los objetivos específicos: identificar las percepciones hacia la Evaluación

del Desempeño Docente para la Permanencia en Servicio, de los maestros que ya fueron evaluados, así como comprender, y conocer los cambios que enfrentan los maestros frente a grupo a partir de la implementación de la Reforma Educativa, las Innovaciones Curriculares y la Evaluación Docente.

Los retos y desafíos que enfrentan los docentes, es estar a la par con lo que exige la Reforma Educativa, de formar alumnos competentes y ofrecerles educación de calidad, ajustarse a los cambios, seguir preparándose como docentes, tomar cursos, enfrentar la realidad de manera optimista. Otros de los retos es el tener el apoyo de los padres de familia, usar para bien la influencia de las TIC, que no sea un distractor, sino más bien una herramienta de aprendizaje.

En la categoría de análisis actualización docente, se pudo encontrar que la mayoría de los docentes entrevistados, están de acuerdo en que se les evalúe, pero de manera oportuna, que se observe su labor frente al grupo de clase y se retoma que la evaluación y la reforma se adapten al contexto educativo en el que la escuela y alumnos se encuentran, ya que una escuela rural no tendrá los mismos privilegios de otra ubicada en una zona urbana.

Así mismo referente a la evaluación, los maestros comentaban que una parte de la prueba es de opción múltiple, lo cual no permite dar una respuesta diferente a las que vienen ya escritas, por otra parte la evaluación contiene un apartado para realizar una planeación argumentada, en la cual los maestros que son buenos para la memorización podrían salir beneficiados, pero si se retoma lo que dice la Reforma Educativa se busca que la educación ya no sea basada en la memorización, sino en el análisis crítico, reflexivo de los alumnos, pero con este tipo de evaluación pareciera algo contradictorio.

La evaluación se presenta de manera digital (por medio de un computador) lo cual puede beneficiar en el factor tiempo a aquellos docentes hábiles en la utilización de esos aparatos, pero perjudicar a quienes no tienen la misma facilidad de manejarlos con rapidez, aunque actualmente, los maestros deben saber utilizar sin problema alguno esas herramientas tecnológicas, es evidente que, para algunas personas en especial de mayor edad, personas que nunca antes habían utilizado una computadora, suelen tener mayor dificultad es su uso.

Referente a la categoría de la planeación de clases se concluye que los maestros han hecho las adecuaciones necesarias en su planeación con base en las innovaciones curriculares, a través de preguntas realizadas a sus alumnos, los docentes pueden conocer el canal de aprendizaje que cada uno de sus estudiantes utiliza para aprender mejor, a través de esos mismos cuestionamientos les permite a los docentes saber la situación económica y familiar de su grupo de clase y así da las pautas para tener un acercamiento más ameno y empático con ellos.

En cuanto a la categoría de problemáticas en el aula o institución lo que se puede percibir es inconformidad, porque aún siguen los beneficios para personas que se encuentran en labor docente cuando no deberían, ya que no tienen la formación para estar impartiendo algunas materias en Educación Secundaria. Por otra parte muchos docentes están optado por jubilarse, para obtener buena remuneración monetaria, pero también algunos por no querer someterse a evaluaciones constantes.

En la categoría de las actividades para fortalecer la práctica docente se encuentran los Concejos Técnicos Escolares, si se llevaran correctamente a la práctica se tendrían mejores resultados, por otro lado, los maestros tienen la oportunidad de tomar cursos de capacitación ayudando que algunos de éstos son gratuitos, pero también es importante considerar que un docente para su labor, no solo trabaja en la escuela sino también en casa para preparar su clase, lo cual hace aún más difícil que un maestro con tanta carga horaria, elija tomar cursos, pero aun así, con base en sus respuestas en la entrevista, muchos los tomaron. Lo que lleva a pensar que la mayoría de los maestros están cumpliendo con las exigencias y demandas a la educación.

Con base en la categoría de análisis sobre la Reforma Educativa, se puede decir que tiene buen fundamento pero el hacer constantes modificaciones o proponer innovaciones, se pierde la idea que se buscaba, es como si se volviera a empezar de cero, por otro lado se están llevando a cabo sus demandas, pero hay casos en los que no se puede cumplir, ya sea por falta de personal docente, por no tener la infraestructura adecuada, entre otros.

Sobre la categoría de análisis del Modelo Educativo, la información allí contenida no es nada nuevo, pero si algo que se debería hacer al pie de la letra para que funcione, el problema es que es imposible que se trabaje de la misma manera en todas las instituciones educativas, lo ideal sería adaptar las demandas del Modelo Educativo y aterrizarlo a la realidad del aula.

La propuesta para dar solución a la problemática enfrentada por los maestros entrevistados es, en la medida que sea posible, entre compañeros maestros, se reúnan para conversar sobre los temas antes mencionados, que provocan inquietudes, y puedan entre ellos buscar alternativas de solución a problemas que se presenten, un ejemplo de ello sería, si alguno de los compañeros maestros, tiene dificultad para utilizar las TIC y existe algún otro docente con mayor experiencia en su uso, podría prestar de su tiempo, para enseñar al que necesita de su apoyo, y cuando se llegué el tiempo de realizar nuevamente la Evaluación Docente, presente menor dificultad frente al computador.

De igual manera, debe existir una forma de conocer más a detalle los conocimientos y habilidades del docente, cuáles son sus competencias y lo que enseña

en clase, ya que, es quien aporta una parte importante en la formación y aprendizaje del alumno dentro del aula. Para ello, se propone que, en esas mismas reuniones, entre compañeros maestros, puedan detectar las capacidades, habilidades, fortalezas, así como las debilidades que cada uno posee y compartir mediante charlas, lo que deben fortalecer para ser mejor maestro(a), esto servirá para conocer qué tipo de curso podría tomar cada quien y ser más competentes.

## Lista de referencias

- Bloom, J., Hastings, J., Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica Docente. *Educere (5) (15)* 345-352. Universidad de los Andes: Mérida.
- Castro, F. (2004). Nuevos desafíos para la formación inicial de profesores desde la perspectiva curricular. *Revista Horizontes Educativos (9)*, 17-23.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica (41)*, 1-19.
- De Hoyos, R. (2014). *La Evaluación que no evalúa*. Recuperado el 7 de Febrero de 2017 de <http://www.nexos.com.mx/?p=22744>.
- De la Rosa, A. (2015). *Las problemáticas que enfrenta el Docente de primaria ante las innovaciones curriculares: Estudio de caso*. (Tesis de Maestría no publicada). Ciudad Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Díaz Barriga, F. (2009). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior 1 (1)*, 37-57.
- Espinoza, C. y Díaz Barriga, A. (2000). El Docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*, 1-23.
- Flores, P y García, C. (2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la Educación Superior, 43 (172)*, 9-31.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica (35)* 1-21. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- González, L. (1997). La Investigación en el Currículo para la Formación de Docentes. *Revista Electrónica Sinéctica (10)*, 1-10.
- Hernández, J. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y Profesionalización de los Maestros*. Recuperado el 12 de Febrero de 2017 de [www3.diputados.gob.mx/camara/content/.../Alianza\\_calidad\\_educacion\\_docto74.pdf](http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/.../Alianza_calidad_educacion_docto74.pdf).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta Edición). Ciudad de México: Mc Graw-Hill. Recuperado el 8 de Febrero de 2018 de: [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- López, M. (2013). *Una reforma “educativa” contra los Maestros y el derecho a la educación*. El Cotidiano, núm. 179, pp. 55-76. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México.
- McMillan y Schumacher (2005). *Investigación educativa*. España: Pearson.
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos Docentes: Consideraciones para México*. Recuperado el 13 de febrero de 2017 de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>.

- Pérez, A. y Sánchez, S. (2013). Permanencia y quiebres alrededor del arreglo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa. *El Cotidiano (179)* 89-98. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco: Ciudad de México.
- Rosales, J. (2017). La Reforma Educativa de Peña Nieto y Televisa. Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara (16), 1-27.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño Docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (11) (2)* 1-16. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: MAG.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad. México: MAG.
- Secretaría de Educación Pública. Consejo Técnico Escolar: la ruta de mejora escolar. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de [http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-HjFoekyyWQ-SECUNDARIA1asesinCTE2017\\_2018.pdf](http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-HjFoekyyWQ-SECUNDARIA1asesinCTE2017_2018.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. Plan de Desarrollo Estatal 2011-2016. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de <http://transparencia.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2013/11/III-PED-TAMAULIPAS-Actualizaci%C3%B3n-2013-2016.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de: [http://www.sev.gob.mx/educaciontecnolo.../.../PND\\_2013\\_2018.pdf](http://www.sev.gob.mx/educaciontecnolo.../.../PND_2013_2018.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado el 21 de febrero de 2017 de: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.WK0QHUI1\\_IU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WK0QHUI1_IU).
- Subsecretaría de Educación Básica. (2016). *La Evaluación del Desempeño*. Recuperado el 21 de febrero de 2017 de: <http://basica.sep.gob.mx/Publications/Pub/186/%23Evaluaci%C3%B3nDelDesempe%C3%B1o#>.
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos (60)*, 93-124.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de Docentes destacados de Educación Básica. *Actualidades Investigativas en Educación (11) (1)* 1-30. Universidad Católica del Maule: San Clemente.

## ANEXO N°1

### GUÍA DE ENTREVISTA

DIMENSIÓN	EJES TEMÁTICOS	PUNTOS A EXPLORAR/PREGUNTAS
Actualización docente	Enfrentarse a otros modelos educativos	<p>¿Cuáles son los problemas que enfrenta ante los modelos innovadores?</p> <p>PREGUNTA SOBRE: CONTEXTO EDUCATIVO</p> <p>¿Hay diferencia entre la implementación de estos modelos en un contexto educativo rural y urbano?</p>
	Evaluación Docente	<p>¿Qué opina del tipo de prueba que se usa para evaluarlo?</p> <p>¿Cree que es la mejor forma de conocer lo que un docente sabe, o no? ¿Cree que esta evaluación estandarizada sirve para mejorar su práctica educativa?</p>
Planeación de clases	El docente elabora su propia planeación de clases	¿Cómo prepara sus clases cotidianamente? ¿Hace planeación de la clase? ¿Ha notado resultados favorables al realizar la planeación de la clase?
	Cambios en la manera de enseñar	¿Ha modificado su manera de enseñar en el aula, tomando en cuenta las innovaciones curriculares? ¿Hay cambios en cómo se planean las clases, por las innovaciones curriculares?
Problemáticas en el aula e institución	Escuelas que no tienen suficientes maestros	<p>En la institución donde labora ¿Existen maestros que se han retirado a causa de la implementación de la reforma educativa o innovación curricular? ¿Hay docentes que han obtenido resultados insatisfactorios en la llamada actualización docente? ¿Existe o surgió alguna otra problemática en el aula o institución a partir de las innovaciones curriculares?</p> <p>¿Cuál es su percepción a todo esto?</p>
Actividades para fortalecer la práctica docente	Actividades para el docente	¿Cuáles son las actividades institucionales para fortalecer la práctica docente?
Reforma educativa	Perspectiva acerca de la reforma educativa	<p>¿Cuál sería su punto de vista acerca de la reforma educativa? ¿Cree usted que ésta ayudará a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles son los retos y desafíos que presenta usted como docente ante esta reforma? Y ¿Qué cambios ya ha enfrentado en su práctica docente a partir de su implementación?</p>
Modelo educativo	Perspectiva acerca del modelo educativo	¿Qué piensa acerca del modelo educativo? ¿Cree que es una buena idea su implementación?

### **Jemima del Edén Gutiérrez Salce**

Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa a partir del 2017 por la Universidad Autónoma de Tamaulipas UAT, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades UAMCEH en Ciudad Victoria Tamaulipas. Titulada por tesis, con el tema: “La evaluación del desempeño docente para la permanencia en servicio, el caso de docentes en educación secundaria”. En el mismo año, presentó una ponencia junto a la Dra. Evelia Reséndiz Balderas, con el mismo tema de investigación en el 4º Congreso del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRETAM. Ha recibido certificado por International Computer Driving Licence por sus siglas en inglés *ICDL Licencia Internacional de Manejo de Computadoras*. En 2016 participó como observadora en la Cuarta Sesión del Consejo Técnico Escolar, del programa: “Fortalecimiento para la calidad educativa”. En 2014 colaboró en una investigación que llevó como título: “Perfil de ingreso y trayectoria escolar” en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades.

### **Evelia Reséndiz Balderas**

Profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (1994) y doctora en Ciencias en Matemática Educativa (2004) por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Investigadora asociada al Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales, UAT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Línea de investigación: discurso matemático en el aula. Correo E.: [erbalderas@docentes.uat.edu.mx](mailto:erbalderas@docentes.uat.edu.mx)



# Capítulo

# 5

## La política y educación superior

---

Rosa Delia Castro Tovar  
Rosa Delia Cervantes Castro  
Evelia Reséndiz Balderas  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

El presente trabajo es una investigación de carácter analítico-documental. Se inicia en la definición breve de la teoría política, política pública y política educativa con el propósito de clarificar sus relaciones con la educación superior en México.

### **La política**

La política en México es percibida en la actualidad con desconfianza y desinterés causando así la descalificación, al restringir el principio natural del origen; la política que se evidencia a partir de las necesidades del hombre y manifiesta desde las ideas y relaciones entre los individuos y grupos que favorecen la convivencia y la búsqueda del bien común, para florecer al atender los intereses y condiciones del contexto de la sociedad en la que se desarrolla.

Esta percepción queda limitada a la interpretación de la política como explica Leftwich (1987) que las visiones y conceptualizaciones de política han sido reducidas a la relación con actividades del ámbito público como la de los gobiernos civiles, partidos políticos, elecciones, congresos etc., y explica que en su percepción la política está en el centro de toda actividad social colectiva, formal e informal, pública y privada. En todos los grupos humanos, instituciones y sociedades, no sólo en alguno de ellos. Siempre lo ha estado y siempre lo estará, la política no es un ámbito separado

de vida y actividad pública. Por el contrario abarca todas las actividades de cooperación y conflicto, dentro y entre las sociedades, por medio de las cuales la especie humana organiza el uso, la producción y la distribución de los recursos humanos, los naturales y los otros, en el transcurso de la producción de su vida biológica y social.

El preámbulo posibilita introducirnos en el análisis de la esfera del ámbito educativo, realizando una breve revisión de las caracterizaciones teóricas de la política, porque consideramos como elemento imprescindible enlazar la evolución de la política y su proceso histórico, para comprender el estado de la educación y particularmente la educación superior en México.

Desde la antigüedad los grandes pensadores explicaron el principio y origen de la política tomando como punto de partida la imposibilidad del hombre para vivir de manera aislada. El ser humano ha configurado en gran medida el sentido de su existencia a través de la socialización, de ahí que sea considerado como un ser social por naturaleza que no puede vivir y evolucionar en solitario. En este sentido la actualidad lo conceptualiza como un ser biopsicosocial.

En la Grecia clásica el filósofo (Aristóteles. s.f.) señaló que la política existe y es un asunto de todos y que sus fundamentos contribuyen a regular el orden de las esferas sociales. Definió el término en el siglo V a.c. como el Estado completo que llega a formarse con la asociación de muchos pueblos, mediante los cuales llega a encontrar plenitud de sí mismo atendiendo y satisfaciendo las necesidades de vida de la sociedad. Y estableciendo con ello el marco para su subsistencia.

El umbral de la política está en el ser humano, porque reconoce la importancia de la coexistencia entre los individuos en la configuración de la sociedad. La estructura de grupos y sus estrechas relaciones entre los individuos y el medio ambiente dieron origen al lenguaje constituyendo los primeros retos de comunicación y originando la actividad de comunicación pública así como la de relacionarse con el conjunto de ascendientes, descendientes y demás personas relacionadas entre sí por parentesco de sangre u otras formas, en este contexto surge la primera comunidad natural, el primer ámbito social del ser humano en forma de sociedad; la familia. Posteriormente y ante la incesante necesidad de colaboración mutua surge la proliferación de distintos grupos de asentamientos humanos diversificando nuevas formas de organización del hombre. Las colonizaciones fortalecieron sustancialmente las necesidades básicas de la vida del ser humano.

Con el desarrollo de la civilización organizada se evidenciaron las necesidades del progreso económico, político y social, originando una sociedad sistematizada suscitando y recalando el surgimiento de la expresión de política,

no solo como un simple término, ni significación que se concluya con una simple definición sino, buscando la manera de organizar ordenadamente las reglas, principios conocimientos de la actividad del hombre en su contexto y su desempeño ante la sociedad, así como sus formas de administración.

La organización social al normar las actividades desarrolladas expresa otra perspectiva de la noción de política aquella que se forja en la organización y administración de un procedimiento jerárquico, guiados por un grupo de individuos vigilantes de las garantías de la población con la misión de ayudar a las personas a gestionar y proteger sus patrimonios de manera óptima, configurando la forma de organización política en la figura del Estado

Existen diversas visiones de la política, desde la contribución a la coherencia social, el establecimiento y cumplimiento de normas y leyes, que son obligatorias para todos los integrantes del Estado de donde proceden las disposiciones y la que se presenta con un sentido ético, donde la sociedad hace uso del poder público para lograr objetivos comunes.

Una precisión conceptual es complicada por su polivalencia, las dificultades de fidelidad conceptual y semántica generan una enorme problemática para el desarrollo del análisis del tema. La diversidad en la construcción del concepto ha generado una gran polémica y diferencia entre los campos de conocimiento, aunque con frecuencia aparecen relacionados e imbricados con límites sutiles e imperceptibles.

El término política deriva del vocablo *Politeia* que tiene su origen en la forma como los griegos llamaban a la Teoría de la *Polis* (ciudad o asociación de las *polis*) ello no ha cambiado, es el significado el que se ha diversificado con el paso del tiempo tratando de ajustarse a la diversidad de pensamiento de los individuos con variadas formas culturales y de vida. En la multiplicidad de ideas y conceptualizaciones el constructo evoluciona desde la época antigua a la moderna. Aparece como ciencia, arte, doctrina etc. y con gran diversidad de apreciaciones.

Algunos reconocidos pensadores que han influido en los comportamientos de la sociedad a través del tiempo son: Platón, Aristóteles, Nicolás Maquiavelo, Max Weber, Gramsci etc. explican la política desde la perspectiva más clásica que tiene que ver con la función y el ejercicio del poder, representada en la teoría o sistema de pensamiento, el dominio de dos factores o principios opuestos que reconoce sólo dos independientes y mutuamente irreductibles principios o sustancias, que son a veces complementarias y a veces en conflicto representadas con sujetos o grupos en oposición.

Gramsci (1995) sigue influyendo en la organización política de múltiples movimientos sociales y partidistas, considera que el primer elemento, el pilar

de la política, “es que existen realmente gobernados y gobernantes, dirigentes y dirigidos”. Sin embargo, muchos estudiosos del tema alertan sobre esta significación, resultando delicada por lo que debe analizarse cuidadosamente, no solo en el sentido de antagonismo y distancia entre las figuras sino en la búsqueda de relaciones integrales que orienten acciones asertivas. En el mundo de hoy, las personas desarrollan habilidades sociales y de comunicación para comunicar su punto de vista y hacer valer su perspectiva de manera propia, respetando a los demás. La premisa básica es que toda persona posee derechos básicos o derechos asertivos, que le permiten dirimir y resolver sus necesidades por ello a la política moderna le corresponderá trazar y transitar a nuevos escenarios donde la participación de todos será determinante para la construcción de mejores sociedades.

Schmitt C. (1998) en una coincidencia parcial de los opuestos define lo político por el antagonismo amigo/enemigo, pero aclara que este criterio no proporciona una definición exhaustiva ni acabada que es sólo una descripción del contenido de lo político, pero que contribuye a determinar o enmarcar su concepto.

El objetivo de Schmitt es encontrar un criterio último al cual pueda reconducirse todo cuanto sea acción política; para esto se vale del símil con otros dominios en los cuales ya existe un criterio de demarcación que define un campo propio: “supongamos que en el dominio de lo moral la distinción última es la del bien y el mal; que en lo estético lo es la de lo bello y lo feo; en lo económico la de lo beneficioso o lo perjudicial”. De lo anterior, concluye que la distinción política específica, aquella a la que pueden reducirse todas las acciones y motivos políticos es el criterio de amigo/enemigo. No están definidos en nombre de criterios económicos, morales, estéticos o religiosos, ni obedecen a las instancias psicológicas privadas donde priman los sentimientos y emociones.

Existe la certeza de que toda construcción conceptual está influida por el contexto histórico-social del momento y que a la vez determina las formas de la implementación. En la orientación de los rasgos se perfila su aplicación, sean percepciones lineales o cerradas, por lo que resulta conveniente que todo momento de transformación considere prioritariamente las necesidades mayormente apremiantes de la sociedad, con una amplia visión del presente.

En una perspectiva de la política moderna Lechner (2012) en Jiménez B. explica que la concepción moderna de la política tiene que ver con el análisis político de las necesidades y posibilidades. Y comienza a verse como la ciencia que puede predecir, calcular, medir y ejecutar. Incluyendo el concepto de medios-fines creando las bases para el capitalismo a partir del siglo XVIII. Constituyéndose la política en un instrumento válido para todos los sectores sociales que participen en la “cosa pública” y para la construcción del Estado Moderno.

Arendt en Godoy (2005) mediante un análisis de la política en el enfoque aristotélico deja ver su entendimiento del tema y considera que debe ser, por consiguiente, una forma de organización en la que el poder se divida entre iguales para mantener unidos a los hombres dentro de un orden, pero un poder entendido como formación de una voluntad común, que puede actuar en común y en ello radica su fuerza.

Habría que remarcar en estas concepciones que la política o políticas requieren constituirse como menciona Frigerio (2000) en espacios de búsqueda de coincidencias para el logro del bien común, que el poder sea concebido como la construcción de un espacio público de búsqueda de una verdad pública común, producto de la conjunción de puntos de vista, de opiniones y argumentos, respecto de un objeto común, el bien público.

Adrián Leftwich explica la necesidad redefinición de lo político así en lo discursivo como en la práctica- y de una disciplina de lo político en la que se integren tanto las concepciones predominantes como las marginales y los nuevos enfoques de nuestra época.

Esteve (2010) señala que, la formulación de toda política conlleva necesariamente considerar como punto de partida el análisis de la realidad, por supuesto reconociendo lo trascendentalmente histórico y abriéndose al cambio de concepciones rigurosas establecidas y de doctrinas e ideologías tradicionales. Un punto de vista propositivo con buena óptica para el diseño e implementación de políticas que delinear acciones sustanciosas para la transformación educativa del país.

La evolución del término de política ha permitido clarificar nuevos enfoques de interpretación y aplicación. La política hoy muestra evidencias de componentes de transformación con una visión claramente prospectiva. Constituyéndose así, en una herramienta eficaz para la transformación significativa de políticas educativas.

### **Políticas públicas**

La concepción de la política o lo político lleva implícito lo social, lo público, porque lo público es universal, es lo común, es un espacio que relaciona imbricadamente la sociedad, las organizaciones civiles y los ciudadanos. En este énfasis, la política se transforma en política pública. Gran cantidad de definiciones sobre la política pública refieren que son las acciones que realiza el Estado para lograr los fines de la nación. Son vistas como acciones de gobierno, materializadas en instrumentos de gestión puestos en acción. Es decir, pautas generales de decisión y acción encaminadas a responder a los problemas actuales o potenciales de la agenda social política.

Thoenig (1997) se ha referido a las *public policies* como el trabajo de las autoridades investidas de legitimidad pública gubernamental y que abarca múltiples aspectos, que van desde la definición y selección de prioridades de intervención hasta la toma de decisiones, su administración y evaluación.

Caminal (1997) señala en el Manual de Ciencia Política que al hablar de política pública se hace referencia a todo aquello que los gobiernos deciden hacer o no hacer. En este sentido se deja ver el sentido opuesto de la esencia puntual de la política pública, si las decisiones se perciben o realizan por un grupo determinado entonces pierde el carácter de público, en otras palabras lo público es la gestión de masas de la población y el no actuar para responder a su función reduce las posibilidades de lo público y por ende de lo político. Abordar el concepto de lo público conlleva entender que el constructo está implícito dentro de la política. Porque la expresión a través del discurso y la acción ciudadana es la manifestación más clara de la política.

En la perspectiva del desarrollo de políticas públicas en función de la relación con las políticas de mercado, Krieger (2005) explica que concierne a las políticas públicas y a las relaciones de mercado determinar el bienestar de la sociedad. Porque para la sociedad del presente la relevancia del Estado, el mercado y la administración pública son piedras angulares para sustentar el desarrollo de la sociedad moderna.

El concepto es bastante asociado con términos de Estado, mercado y capitalismo, por ello De Kostka (2004), explica lo ineficaz que resulta dirimir si son los condicionamientos socio-económicos o políticos los que determinan las políticas públicas, que es más efectivo partir de ellas y utilizarlas como indicadores de la naturaleza, el funcionamiento o la situación socio-económica del Estado.

Aunque en lo opuesto Jiménez (2014) reflexiona sobre las instituciones educativas, que no funcionan sólo es por necesidades sociales o económicas. Y coincide con Sloterdijk en la crítica “las universidades no enseñan a trabajar ni a producir, sino a pensar”, complicado resulta repensar la construcción de las instituciones fundada en los deseos de los sujetos del deber ser. La acción del pensamiento es determinante para la construcción social y humana siempre y cuando se considere la significación de las realidades sociales y culturales en las cuales se desenvuelven.

Poet (2006) refiere que las políticas públicas pueden entenderse como sistemas de formulación de políticas con capacidades de prever, identificar y definir problemas y para establecer consensos que permitan generar e implementar políticas que cumplan con los objetivos planteados, otras interpretaciones sobre política pública generalizan la figura del Estado-gobierno como generador de la

política al diseñar, instrumentar y evaluarla. Pero también aquella que considera que son los ciudadanos los que deben coadyuvar en la planeación de la política, diseñando, implementando o evaluando.

Los criterios de clasificación y tipologías de políticas públicas son variables y con frecuencia derivados de la transversalidad y no de las características únicas de una de ellas. El estudio de la clasificación contribuye al orden, clasificación, y el estudio especializado y a que la toma de decisiones responda al marco jurídico establecido para su formulación.

Un punto de vista interesante resulta la referencia de Serbolov (2014) cuando hace alusión a dos formas de hacer política, las “políticas” llamada “política a secas” que son planteadas por los gobernantes, resultado del diagnóstico real de la “polis” dirigidas al logro del bienestar común. Y la política pública que resulta de una visión de futuro, de una consulta ciudadana o de una planeación participativa con el objetivo de contribuir al bien común. Ambos paradigmas representan distintos estadios de desarrollo resultado de las condiciones sociales, económicas, políticas etc. y en las que su función puede desarrollarse de manera independiente o concatenada.

Lowi (1964) clasifica las políticas públicas desde un enfoque politológico; en regulatorias, distributivas, redistributivas y constituyentes. Las segundas son destinadas a la prestación de bienes y servicios como educación, salud, seguridad, etc. Estas esferas que si bien cohabitan en la sociedad, también hay que reconocer que se guían por criterios particulares y autónomos, lo que resulta una significativa área de oportunidad para cada área, en la que sus espacios sean redefinidos y sus procesos dirigidos al logro del bienestar de la sociedad de la que deriva. La política pública en México necesita la creación de políticas educativas, que prioricen el beneficio de la educación para todos los niveles de enseñanza. Esta será la forma en que México logrará la meta de lograr una educación de calidad.

El cambio de la estructura social influida por los modernos procesos de telecomunicación, ha originado un nuevo modelo de convivencia en el mundo global, obligando a repensar y replantearse los distintos modelos en que se desenvuelve la sociedad moderna, ello representa la necesidad de formulación de políticas públicas desde un análisis local por supuesto, pero respondiendo a las tendencias de la internacionalización.

Y un punto clave para la transformación de la educación es estudiar las políticas públicas más que en la teoría es en la acción, vista más como una ciencia práctica para la acción, ya que su objetivo es el entendimiento del proceso de adopción de políticas, de forma que permita establecer un diagnóstico más acertado de la situación y un mejor aprovechamiento de los recursos para la consecución de los fines establecidos.

## **Política educativa**

Las políticas educativas en México son las leyes impuestas por el estado para garantizar que la educación se aplique de manera óptima a la sociedad. Estas leyes se forjan de acuerdo a las necesidades históricas del país en el que se originan, siguiendo sus ideales y principios. Son creadas para aplicar y administrar los recursos del estado a la educación, con el objetivo de resolver los problemas educativos, culturales y económicos para el logro de la calidad educativa.

El desarrollo histórico de la educación nacional ha transitado por una serie de períodos envueltos en las grandes complejidades de los acontecimientos de las épocas pasadas, cada etapa naturalmente mostró en su evolución la búsqueda del progreso. En este contexto se fueron delineando nuevas formas de organización y administración dando lugar a la creación de insipientes y rudimentarias instituciones pedagógicas, de esta manera se bosquejaron los inicios de la política y de la política pública. Primero porque deriva de las necesidades humanas, buscando su bienestar y por otra porque lleva implícita la acción ordenada de la acción.

La transición educativa desde el período de la colonia hasta la época actual ha transitado por cuestionables políticas educativas. Toda revolución educativa en su momento ha intentado adaptarse las demandas y necesidades de la sociedad de su época, el desafío de la educación actual es la formulación e implementación de una política educativa que delimite claridad de los rasgos de un sistema educativo que se ajuste a la nueva demanda social la sociedad del conocimiento. Respecto al tema Michavila & Calvo (1998) explican que el valor de un país o de un colectivo humano estará en su nivel de conocimiento, concebido como un conjunto de saberes individuales de los ciudadanos, puestos al servicio del bien común.

La política educativa mayormente estructurada en México según diversos autores se desarrolló con José Vasconcelos primer secretario de educación pública al estructurar en 1921 el actual Sistema Nacional de Educación hoy Sistema Educativo Mexicano (SEM) desarrollando la educación básica y la educación rural indígena. En su evolución la política educativa centrada en ideologías socialistas y religiosas fueron cambiando y fortaleciendo el Sistema Educativo pero sin innovaciones cualitativas para alcanzar los objetivos propuestos. El modelo preponderante de políticas educativas estuvo sujeto por largos años a la acción de Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Ante el cambio social y el rompimiento de añejas estructuras, se consideró necesaria la participación de grupos de la sociedad civil. Loyo y Miranda (1993), en Flores Crespo (2011).

En los procesos de la evolución social, el cambio en el pensamiento sobre las necesidades surgidas para hacer de la vida del ser humano mayormente

productiva y de calidad, surgen nuevos campos de conocimiento. La esfera política se hizo presente con mayor fuerza para estudiar las formas en que se gobiernan las sociedades. Ante la transformación social, los estudios políticos mostraron nuevos marcos sobre las teorías, enfoques, filosofías etc. pasando de aquellas políticas centradas en las necesidades del Estado a las surgidas de grupos que permanecen al margen de este, hasta las surgidas de los procesos de la globalización.

Ritzvi (2013) explica que en el pasado, las políticas públicas se desarrollaban en un marco exclusivamente nacional, pero ahora se establecen en un “sistema global”. Aunque los gobiernos nacionales aún tienen la autoridad para desarrollar sus propias políticas, la naturaleza de esta autoridad ya no es la misma, y está afectada considerablemente por los imperativos de la economía global, los cambios en las relaciones políticas globales y los patrones evolutivos de la comunicación global transforman el sentido de identidad y de pertenencia de las personas.

Uno de los fenómenos más debatidos en cuanto al estudio del fenómeno educativo y de política educativa es la globalización, porque con ventajas y desventajas mora en todas las esferas de la acción humana. Gillborn (2008) explica que la globalización reconocida con el término de “aldea global” no sólo implica la convivencia de beneficios mutuos sino de afectaciones negativas que se manifiestan claramente en las instituciones escolares.

El proceso de globalización que surge como resultado de las necesidades de progreso del ser humano, permea todas las actividades del hombre moderno. El desarrollo de la ciencia, las nuevas tecnologías de la información y comunicación; la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones, que son medios imbricados que favorecen el desarrollo de redes de comunicación, de igual manera el crecimiento de vías de comunicación y la industria son elementos que juegan un papel decisivo en la construcción del mundo global.

Hoy las políticas educativas que promueve el Sistema Educativo Mexicano están determinadas parcialmente por el Estado, surgidas de variados y complejos procesos resultado del dominante proceso de interconexión a nivel multinacional y global. Sin embargo, resulta interesante resaltar los señalamientos que con frecuencia se presentan en diversos estudios de política educativa; la tendencia de explicar todo proceso de cambio político a partir del fenómeno globalizante, minimizando la importancia de los contextos políticos y culturales con el enfoque institucional y de sus integrantes que son los que viven y señalan la conducción en los discursos de la política educativa. Analizar la política educativa requiere necesariamente estudiar y comprender el entorno, el momento histórico, su evolución sin desligarse de las orientaciones de los organismos, tanto nacionales como internacionales que concuerdan con el proceso mundial.

Algunos de los organismos nacionales más destacados en dirigir los procesos educativos en México son: La Secretaría de Educación Pública (SEP) que organiza y dirige los niveles educativos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que es un organismo descentralizado y evalúa al Sistema Educativo Nacional, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que participa en la formulación de programas, planes, políticas nacionales y en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior. Actualmente agrupa 191 universidades e instituciones de educación superior públicas y particulares en el país.

Hablar de organismos internacionales es hacer referencia a aquellas agencias que son creadas y sostenidas por diversos países, como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial, sin que necesariamente posean características comunes.

Los organismos internacionales más destacados en influir sobre los procesos de cambios educativos en México y en el mundo son: El Banco Mundial (BM), que representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa. La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que contribuye en la mejora de la educación básica ajustándose a las necesidades del contexto a través de la formación docente, construcción de escuelas y dotación de equipos para el desarrollo de las actividades académico-administrativas, la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) colabora con la educación superior para la transición hacia el empleo, y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) institución financiera que apoya como área prioritaria a la educación. Todos ellos han sido creados por algunos países en respuesta a las necesidades de atención a objetivos similares en diversas problemáticas del ámbito regional y mundial a pesar de la diversidad y exploran la realidad actual de la educación en el mundo, así como los retos que presentan ante las nuevas realidades de la sociedad del conocimiento.

El Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el BID son organismos internacionales que inciden fuertemente en la direccionalidad de las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en la educación superior. Sin embargo, hay que enfatizar que las intencionalidades de apoyo a los sistemas educativos de los países subdesarrollados siempre han sido motivo de discusión ante la incoherente y contradictoria explicitación de los intereses reales para la solución de las problemáticas de los países en desarrollo. Y porque el Banco Mundial no siempre ha rendido buenas cuentas con su política educativa, aunque ocasionalmente se le reconocen algunas causas loables. Una fuerte crítica al banco es la implementación de políticas para los sistemas educativos con base en la

teoría económica global que se sustenta en la eficiencia, mercado competitivo, transparencia y concurrencia.

El Sistema Superior Universitario a través de las IES está fuertemente conectado con la sociedad y de manera especial con su economía con una relación muy diferente en el Siglo XVIII en que se gestó la educación actual y en los que la educación superior alcanzó su mejor época, a pesar de las paupérrimas condiciones de la economía del país. Michavila & Calvo (1998) explican que una parte cuantitativamente significativa de la actividad de las universidades se ve empujada a comportarse a la larga como un sector más del sistema de producción de un país.

Lipman (2004) considera que la educación inevitablemente es visualizada como dependiente de los mecanismos de mercado. Y ante la complejidad y extensión de los sistemas educativos del mundo y la imposibilidad de atención se recurrió a soluciones de mercado, lo que ha redefinido sustancialmente los propósitos educativos en términos de intereses del desarrollo del capital humano y el rol que debe jugar la educación para satisfacer las necesidades de la economía global y asegurar la competitividad de la economía nacional, en este enfoque se desarrolla un nuevo paradigma político global.

La educación es y ha sido un componente insoslayable de la construcción social. Es la base para la transformación de los países. El estado comprometido con ofertar educación de calidad, en diciembre de 2012, en el marco del pacto por México, el gobierno federal y las principales fuerzas políticas acordaron llevar a cabo la Reforma Educativa para la educación básica y media superior. Centrada en tres aspectos; desarrollo profesional de los maestros y maestras, el papel central de la escuela y la evaluación educativa.

El Pacto por México es un acuerdo político nacional en el que el gobierno federal (2013-2018) ha establecido un conjunto de reformas estructurales (energética, financiera, telecomunicaciones) para tratar de modificar el rumbo del país, y uno de esos acuerdos es la reforma educativa con el compromiso de crear el servicio profesional docente e impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros, apoyando a las normales para que impartan una educación de excelencia, aprovechando los conocimientos y el capital humano de las universidades públicas del país. Pacto por México (2012).

Para las IES la reforma consideró la modificación del art 3º. La fracción VII que caracterizó la autonomía de las universidades e Instituciones de Educación Superior en torno a: 1) la capacidad de gobernarse en sus funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión de la cultura); 2) la determinación de sus planes y programas de estudio; 3) los términos de ingreso, permanencia y promoción de

los personales académico y administrativo. La lectura del pacto entre el ejecutivo y las principales fuerzas de los partidos políticos planteó objetivos y acuerdos fundamentados en la reforma constitucional de los artículos 3 y 73, construyendo un marco legal para amparar las acciones emprendidas. Como refiere Latapí Sarre (2004) el hecho de respaldar con la ley las acciones públicas sienta una condición para que existan “políticas de Estado”.

En esta misma línea de reflexión Ornelas (2013) reconoce que, aunque las nuevas reglas formales -en el caso de la reforma educativa- pueden ayudar a propiciar un cambio institucional, aún existe una gran interrogante alrededor de su poder en cuanto a la capacidad de transformar el sector educativo, quizá por ese motivo las recientes reformas en materia educativa en México no han abordado directamente el nivel educativo de educación superior, se han concretado en el nivel básico y medio superior

Es innegable la importancia de la reforma a pesar de los factores históricos, demográficos, sociales y económicos que han dificultado la tarea educativa y el desarrollo educativo del país, sin embargo dispuso un marco jurídico consistente que clarifica las nuevas condiciones para fortalecer el sistema educativo. Eliminando ancestrales vicios y planteando nuevas oportunidades para el desarrollo de la educación en el país.

Enfrentar la problemática educativa actual, es en todo momento una tarea titánica, redefinir los procesos educativos ante la diversidad de pensamiento y posturas ante el cambio siempre será causa de resistencias. Sin embargo toda reforma debe partir si, de lo histórico, lo demográfico, lo económico y lo social pero abordarse con la visión de las tendencias sociales globalizadas. Y que paradójicamente es en la que todos vivimos.

Una reforma con visión local, sin considerar los procesos internacionales será resultado de políticas erráticas e inacabadas. Indiscutiblemente la educación es el fundamento más sólido para contribuir al bienestar de la población, pero sin parcializarse en visiones de adquisición de conocimientos y competencias para el trabajo, sino aquella, que oriente a la adquisición de valores que le permitan la realización del ser integro consigo mismo y con los demás.

A un quinquenio de entrar en vigor la reforma educativa aún tiene mucho por perfeccionar y redefinir; el logro de la calidad educativa según demuestran los informes PISA, la prueba internacional sobre educación reconocida en el mundo reporta que seguimos reprobados en matemáticas, español y ciencias, aun reconociendo que el país está por arriba del promedio de América Latina. La mejora de la infraestructura de las escuelas y la modernización de la profesionalización docente son temas inacabados que confirman la necesidad y la urgencia de avanzar

en la implementación de la reforma. Es de reconocer el esfuerzo de cambio ante un modelo educativo de más de 70 años, en el que de igual manera la reforma no debe considerarse como un nuevo modelo concluido.

La reforma educativa que hoy se proclama sin duda configura una nueva concepción del Sistema Educativo en México que aún no se valora. Porque todavía los esquemas de reflexión sobre el cambio educativo son fundamentados en subestructuras de los modelos educativos del pasado y no sobre la educación presente y más difícilmente con visión prospectiva. Ante la incertidumbre del nuevo modelo presente se crean referentes de comparación que obstaculizan la verdadera esencia de la reforma, la búsqueda y logro de la calidad educativa para el presente y para el futuro.

El análisis de la cuestionada reforma educativa del nivel básico y bachillerato es indiscutiblemente importante para la educación superior. La nueva reforma de los niveles previos a la educación superior debe ser sujeta de análisis en sus modos de operación e impacto de sus procesos, así las IES podrán clarificar una noción de calidad mejor estructurada, es conveniente esclarecer las limitaciones en la construcción del conocimiento y habilidades de pensamiento de los alumnos que egresan del nivel básico y de bachillerato ello contribuirá a redefinir y reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores que guíen objetivamente a las universidades a responder a las nuevas demandas de la sociedad.

Siempre será fundamental revisar lo que se hace. La evaluación provee elementos que apoyan la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo institucional y, específicamente, sobre la forma como desde la gestión administrativa y directiva se le apuesta a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para la mejora.

La evaluación de las políticas educativas deberá plantear modelos de medición confiables del proceso de calidad de todas las instituciones educativas con una metodología muy bien estructurada para revisar, ordenar y sintetizar los resultados, capaz de establecer conclusiones más precisas como la llamada meta-análisis cuya revisión resulta más rigurosa, sistemática y confiable, de la realidad de los procesos desarrollados y valorar con mayor precisión y objetividad si una política o programa cumple los objetivos propuestos.

La política de evaluación, la asistencia técnica y el fortalecimiento en la interpretación y el uso de los resultados consolidan una cultura de mejoramiento, a partir del adecuado uso de los resultados por parte de las distintas instancias de la administración de cada uno de los niveles educativos.

## **Educación superior**

El Sistema de Educación Superior está integrado por universidades públicas federales, universidades públicas estatales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, etc. La educación superior es fundamental en la formación de profesionales e investigadores de alto nivel, en la generación y aplicación de conocimientos y extensión de la cultura con calidad, pertinencia y equidad demandadas por los estándares nacionales e internacionales.

Cada una de las instituciones de educación superior desafía problemas propios y similares derivados de las influencias del contexto social y político del país. Las profundas complejidades resultan del influjo de un conjunto de rasgos; cultura, identidad, ideología, diversidad y políticas entre otros, asociados y mediados por el fenómeno de la modernidad y el inevitable proceso de la globalización que hacen que la educación superior del futuro se visualice ante enormes desafíos estructurales.

El Sistema de Educación superior mexicano se constituye como un organismo sólido a partir de la inserción del conjunto de instituciones educativas del nivel superior, con la misión que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO “orientada a contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad como un todo, a través de la formación de profesionales; la creación y difusión del conocimiento; la interpretación, conservación y promoción de las culturas; el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje superior durante toda la vida; la protección y el fortalecimiento de la sociedad civil mediante la capacitación de los jóvenes, y el aporte de perspectivas críticas e independientes sobre las opciones estratégicas a las que se enfrentan las sociedades”.

Esta misión concreta la razón de ser del organismo educativo superior, puntualizando así el motivo de su existencia y enmarcando las actividades presentes y futuras para la educación superior. En el país la Secretaría de Educación Pública (2001) señala que: “la docencia, investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura; según la misión y el perfil tipológico de cada una”. Son las funciones y acciones elementales que las autoridades, profesores, investigadores y estudiantes universitarios deben cumplir para responder a las exigencias de la sociedad moderna; la formación especializada y de calidad.

El período de reforma de la educación superior en México, se plantea como el período llamado de modernización de la educación superior, inicia en la década de los años noventa, ante las exigencias sociales, de atención al crecimiento de la matrícula, reducción y control de financiamiento, gasto público y responder a la mejora de la calidad educativa. Cerych y Sabatier (1986) explican que Ortega y

Gasset referían que la reforma era la “creación de usos nuevos”, acordes con dicha misión. A diferencia de los procesos de reestructuración, que son cambios en respuesta a una necesidad específica, las reformas son procesos planeados e intencionales que consisten en un conjunto de valores compartidos por una comunidad determinada.

Las primeras políticas de modernización-reestructuración establecieron las bases para el progresivo reordenamiento de la planta académica. El Sistema Nacional de Investigadores (1984), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico y luego el Programa de Mejoramiento del Profesorado (1996), se introdujeron nuevas reglas para el ejercicio de la profesión académica, impulsaron la profesionalización mediante la formación de posgrado, crearon nuevas instancias colegiadas y homologaron las condiciones de trabajo, especialmente las reglas de acceso y de permanencia en la actividad. (Ordorika, 2004; Galaz y Manuel, 2013; Guzmán-Acuña y Martínez-Arcos, 2015).

En este panorama el gobierno federal diseñó un modelo de planeación estratégica y participativa sustentado en diagnósticos de la realidad de cada universidad bajo el enfoque de una nueva forma de gestión pública nuevas políticas educativas de modernización para la recuperación estratégica de la educación superior. La transformación planteo un nuevo marco de relaciones entre el Estado y las instituciones públicas de educación superior y nuevas formas de medición para el desempeño de las IES. El instrumento de política pública más sustancial del proyecto de modernización de educación superior, se inició en el 2001 con el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) como una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES) dispuestas a obtener mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen. Esta fue establecida como una meta común para todas las universidades. La obtención de recursos dependía del desempeño de las universidades.

El PIFI ha estado dirigido a las Universidades Públicas Estatales (UPE), a las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS), a las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, a los Institutos Tecnológicos (IT) y a las Escuelas Normales Públicas. En los años 2014-2016 el programa se convirtió en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) el cual buscaba consolidar los proceso de autoevaluación institucional que contribuyan a la sociedad del conocimiento al aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y relevantes en las distintas áreas y disciplinas, con responsabilidad social.

A partir del 2016-2017 se transformó en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), se presenta como un apoyo para la reflexión y acción

que conduzca a fortalecer el proceso de planeación estratégica y académica y de gestión institucional, cuyos objetivos son el logro de la calidad educativa y de los servicios que ofertan las Instituciones de Educación Superior Públicas.

En general este subsistema educativo ha continuado con su proceso de desarrollo y de expansión: la matrícula crece en forma sostenida, se estiman 3.5 millones de estudiantes en el ciclo 2016-2017; las instituciones públicas se han afirmado como el componente central de la oferta de servicios (72.6% de la matrícula); la oferta educativa se ha fortalecido y diversificado con los programas del área de formación tecnológica y la expansión de los posgrados; la gran mayoría de los programas educativos han sido sometidos a los procesos de evaluación y de acreditación. (Cuarto Informe Presidencial 2015-2016)

Es importante destacar los avances de la transformación educativa en el contexto universitario ante los cambios políticos del país. Sin embargo también hay que señalar los retrocesos de la política pública para la educación superior. El señalamiento más focal que por muchas décadas consideró el criterio de la autonomía como rasgo distintivo de la educación superior pública y protegía a las universidades de la intervención gubernamental, de modo que el régimen carecía de medios para imponer medidas que violaran el autogobierno, hoy es una evidencia clara en muchas de las IES públicas del país, la pérdida de la autonomía. La posición de algunos gobiernos estatales han considerado en gran medida las universidades como medio de control político en beneficio del partido en el poder y disponiendo de los financiamientos a manera de caja chica para actividades muy diferentes para las que fueron asignadas, en detrimento del cumplimiento de las funciones sustantivas y debilitando el reconocimiento social de las universidades.

En 1998 la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, refirió:

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

El mismo organismo planteó en el 2009 las nuevas dinámicas para la educación superior y de la investigación para el cambio social subrayando una nueva visión de enseñanza superior basada en el bien común; al estar directamente relacionada con los roles que las IES desempeñan en la sociedad. Ahí destacan los cambios

en las conceptualizaciones e integración entre sí en los procesos de evaluación, calidad, garantía de la calidad, acreditación y pertinencia. Señalaron la necesidad de revisar y redefinir la contribución y responsabilidad social de las universidades así como de replantear una misión real ajustada a las condiciones y circunstancias del contexto, que establezca un vínculo más profundo entre la sociedad y la educación superior.

El desafío es claro, la educación superior requiere asumir un papel directivo y protagónico a partir de su función social, aun enfrentando las diferencias propias surgidas de la evolución natural del pensamiento y acción del hombre, dirigiendo y encausando actividades que proyecten con claridad las acciones a realizarse en las universidades, no es asunto fácil porque la educación es un proceso permanente de interacción social que interconecta en tiempo y espacio con los fenómenos de la evolución humana. Difícil resulta lograr el desarrollo de un país aislado de los procesos y hechos del mundo.

Una de las necesidades más apremiantes para este nivel educativo es adecuar las acciones y los principios institucionales a las demandas del Estado, la sociedad y el mercado. La educación superior enfrenta el gran desafío de implementar procesos de reforma o reestructuración que le permita posicionarse de manera consolidada en el cumplimiento de las expectativas de la sociedad de la cual emana.

Para entrar al análisis de la transformación de cualquier proceso es necesario iniciar con el reconocimiento de lo que se es, y ha sido, es entrar en el plano de lo político, como menciona Hilb (2000) en Frigerio. Político es, podríamos decir, ante todo el modo en que una comunidad se reconoce como tal. La educación superior requiere reconocer y reconfigurar la existencia de su organización y su comunidad a partir del entendimiento fundamental de la coexistencia de sus integrantes, planteando y defendiendo la autonomía de sus propios criterios de recursos, bienes, asignaciones etc.

Las universidades de hoy viven una situación de permanente cambio, condición que les implica no tener disyuntiva para la revisión y renovación permanente de sus procesos. La pertinencia de las funciones universitarias, entendiendo el concepto de función como refiere Malinowski “es la satisfacción de una necesidad” en concordancia con las demandas de la sociedad es vital para asegurar su permanencia. Las funciones para la universidad moderna son la generación del conocimiento a través de la investigación; la extensión del conocimiento a través de la enseñanza a nivel de licenciatura y de posgrado y doctorados, el entrenamiento que comprende tanto conocimientos como habilidades en las escuelas profesionales.

La influencia del proceso globalizador en los países del mundo ha determinado una gran interdependencia disímil en aspectos culturales, sociales,

políticos, económicos, tecnológicos y de mercado entre otros, que resultan esenciales en el análisis para la transformación estructural de toda sociedad.

El proceso global debe ser tomado en cuenta como una orientación hacia el cambio de la educación superior. Reconfigurar y reconstruir la educación a través de una universidad innovadora a partir del reconocimiento de la diversidad de pensamiento y particularidad de los grupos sociales en la redefinición de los procesos de transformación es una exigencia. La demanda es reconocer y dar respuesta los fenómenos de globalización, inmigración, diversidad, exclusión, racismo y prejuicios basados en diferencias sociales y humanas como clase social, idioma, orientación sexual y género que son parte del contexto político en el que vivimos y existen en las escuelas. Stiglitz, (2002) y reconociendo que la estandarización de los individuos y de los procesos dónde se desarrolla son imposibles de reconocer dado que el individuo elucida sobre sí mismo y los demás, de acuerdo a sus propios intereses.

La educación es factor necesario para la formación integral y mejora del desarrollo humano, la educación persigue el objetivo esencial de formar a los individuos en el desarrollo de capacidades humanas y en su formación personal y social. Esa es la función sustantiva de educar. Así en la universidad, cuyo lugar está relacionado con el saber y la verdad, con el conocimiento y la transformación de la naturaleza (ciencia), con las condiciones sociales de vida (sociedad) y el vínculo sensible y afectivo entre individuos y colectivos (humanidad) Jiménez (2014).

El reto es alcanzar una misión significativa que dé sentido propio a la universidad, a través de la contribución a la transformación social presente, adecuándose a la demanda de la sociedad global del conocimiento y facilitando una respuesta consistente con las necesidades de reconstrucción de una sociedad mejor. Esto es relevante porque la pertinencia de los procesos educativos aplicados para el bien común deben realizarse con base en el reconocimiento de las diferencias propias del ser humano y de la desigualdad y equidad de toda sociedad, por ello es necesario trabajar permanentemente por una educación desde una perspectiva integral, sostenible y sistémica, que facilite que los beneficios de este nivel educativo se extiendan al sector social en su conjunto.

Un gran ejemplo y valiosa lección de reforma de carácter estructural para redefinir sus sistemas de educación superior, surge en el del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Europa se encaminó a la solución de sus problemas por una vía practicable, arbitrando nuevas soluciones y fórmulas inéditas. El Mercado Común o Interior Europeo respondió a esas conveniencias y propósitos. En este tenor surge para la educación superior el planteamiento de un nuevo paradigma que trabajó y enlazo la pertinencia de los estudios universitarios

con el mercado laboral y facilitó el reconocimiento de titulaciones y habilidades en los 28 países que conforman la Unión.

La visión en Europa del requerimiento de apertura y búsqueda de homologación de los procesos de las diferentes esferas de la actividad del hombre-sociedad creó Proceso de Bolonia, que inició la transformación plena de la educación superior, para volverla coherente, compatible y competitiva. Dicho proceso delineó objetivos específicos, entre ellos la creación de un marco de referencia común para las titulaciones; la generalización de los niveles de grado comparables, a fin de permitir el acceso tanto al mercado laboral como al posgrado; un sistema compatible de créditos académicos; un esquema de aseguramiento de la calidad a escala europea y la eliminación de obstáculos para la movilidad de los estudiantes (Haug, 2005).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009). Que es un organismo de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) cita que los retos son: aumentar las habilidades del empleo calificado, sostener una base de investigación mundialmente competitiva, y mejorar la diseminación del conocimiento para beneficio de la sociedad. En esta perspectiva, la universidad tendrá que revisar y orientar sus actividades académico-administrativas al fortalecimiento de un nuevo proyecto que plantee acciones para la solución de los problemas que aquejan a la sociedad. Guerra (1983) refiere: “el propósito de la educación superior en México es el avance y la diseminación del conocimiento”. Sin embargo, argumenta:

[...] en el ámbito de licenciaturas los programas están diseñados primordialmente para la transmisión del conocimiento. Y que la relación entre enseñanza e investigación es nula, con mínimas innovaciones. Los programas y métodos de enseñanza priorizan la transmisión de conocimientos fomentando la actitud receptiva de los alumnos sumado a la cantidad de profesores sin experiencia en los procesos de investigación.

En este sentido habría que considerar un cambio en el paradigma para la enseñanza de la educación superior, uno basado en la investigación para la solución de problemas y la mejora de la calidad educativa. Un llamado a los hacedores de las políticas educativas para la educación superior, es la necesidad impostergable de la autovaloración crítica de su realidad ante la sociedad que la implanta considerando el contexto social y cultural del momento. Porque la sociedad exigirá de adaptación e integración a este nuevo modelo mundial de comunicación y responder a las nuevas sociedades del conocimiento.

En México como en el mundo las visiones-posturas sobre la misión de la universidad son diversas. Ver la universidad en el antes y el hoy resulta sobre todo

para las nuevas generaciones difícil de comprender. La evolución de la universidad a través del tiempo ha mostrado la transformación de todos sus procesos, los de enseñanza y aprendizaje daban lugar al entendimiento de que la formación académica disciplinar respondía a la pertinencia social y política. Como dice Jiménez G. (2014) la universidad era el símbolo de lo universal o, si se quiere, de cómo hacer de lo particular, del interés propio, de la profesión, un bien común.

La universidad en su evolución cambió y la capacidad de debate y análisis del contexto social de la cual deriva se transformó. La enseñanza de los años setenta y ochenta se caracterizó por promover la formación de alumnos críticos de los procesos de vida personal y social a través de lecturas, análisis y crítica de bastos temas con el clásico debate grupal como cierre del tema. En la actualidad la lectura de literatura especializada se hace con frecuencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de la extensa y no siempre confiable información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido, etc.).

Innegable es la importancia de la tecnología en los procesos de vida, los alumnos de hoy adquieren el conocimiento principalmente a través de las redes, pocos son los alumnos que construyen el saber en libros de texto. El INEGI (2015) refiere que la lectura además de educar, es también un camino para el desarrollo social y acerca a las expresiones de la cultura y desarrollo de una conciencia crítica. Es decir la lectura es una actividad irremplazable para desarrollar adultos productivos y comunidades informadas, reconociendo sin dudar los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje favorecidos con las nuevas tecnologías y la comunicación. La integración del aprendizaje electrónico y la enseñanza mediante Internet seguirán siendo un reto para la transformación de la educación superior. Aunque con frecuencia se insiste que sus aplicaciones y uso han limitado el desarrollo de habilidades de pensamiento y que no ha sido fundamental en la transformación positiva de los individuos y de la sociedad. La realidad es que hoy, muchos profesores aún muestran serias limitaciones en el uso de las tecnologías de la comunicación y los alumnos muestran sus limitaciones en habilidades cognitivas y de procedimiento en lectura, escritura y matemáticas. Problemática no exclusiva de los niveles de educación básica y media superior, en la universidad esta problemática es reveladora de la urgencia de redefinir los procesos educativos, no solo de lo académico; conocimientos y habilidades, sino en la orientación tan señalada, ver la educación como el proceso integral del individuo que aprende conocimientos y habilidades para ser un ser integral consigo mismo y con los demás. Es entonces que ese actuar políticamente la educación superior puede constituirse en el corolario transformador de la sociedad mediante el trabajo concatenado de sus universidades.

Trabajar en aislado aun reconociendo la individualidad institucional imposibilitará el desarrollo educativo de los sistemas académicos administrativos, no de una región sino del país.

La nueva misión de la universidad en la sociedad global del conocimiento es responder a la demanda de formar una población educada que contribuya a las exigencias de generar conocimiento e innovación para la solución de problemas en inseguridad, corrupción, salud, contaminación, pobreza, etc. Así como los señalados en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 para la educación superior; atender el crecimiento de la tasa de cobertura entre los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres de la población y abordar el problema relativo a las desigualdades persistentes entre entidades con una perspectiva de equidad, de eficacia y eficiencia en la asignación y el manejo de recursos, lo que implica el replanteamiento de los esquemas de financiamiento y de funcionamiento político para su fortalecimiento y cumplir con el gran valor de responsabilidad social.

Es evidente que la educación superior en México trata de integrarse a las exigencias del cambio educativo mundial, en el año 2000 la ANUIES propuso líneas estratégicas de desarrollo para la educación superior en ocho postulados; calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable, estructuras de gobierno y operación ejemplares.

En un planteamiento prospectivo para el año 2020 la ANUIES visualiza el Sistema de Educación Superior, con el reto de formar profesionales e investigadores de alto nivel, generar y aplicar conocimientos, extendiendo y preservando la cultura, haciéndolo con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, contribuyendo al logro de la paz y prosperidad de los mexicanos en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad.

El imperativo es reconocer que resulta prácticamente imposible eludir los fenómenos y efectos del mundo globalizado. La globalización se experimenta de diferentes modos en todas las acciones de la sociedad así, en lo político, lo económico en la cultura etc., y aun reconociendo su imperfección y desigualdad ante la diversidad social, hay que abordarlo. Redefinir el SES requiere partir de una revisión del pasado para clarificar lo que hemos sido, sin menospreciar o desacreditar el presente que es lo que somos. La transformación exige abrirse a los desafíos del mundo moderno, trabajar con responsabilidad y con la convicción de desarrollar nuevas formas de trabajo es impostergable. Favorecer la comunicación e integración entre las escuelas que conforman el sistema universitario adecuando los fenómenos que se suscitan particularmente en cada una de ellas, de acuerdo a su contexto es

un principio elemental. La pertinencia y homologación de la educación superior sin perder el sentido de conjunto consigo misma y con el campo laboral contribuirá en la creación de una enseñanza superior, coherente, compatible y competitiva, respondiendo así a la construcción de trabajar para el bien común.

## **Conclusión**

La transformación de la educación superior en México ha respondido claramente a las orientaciones de la evolución conceptual de política, políticas públicas y educativas. Sin embargo existe una vasta diversidad de tareas pendientes, que la política y las políticas públicas deben revisar para adecuarlas a las exigencias y retos del contexto nacional e internacional. Concordando con los desafíos que acompañan a la sociedad actual en lo político y económico. Las políticas educativas para la educación superior particularmente las conducentes a las universidades, deben ser reorientadas, ya que por concentrar la mayor parte de la matrícula de la educación superior enfrentan mayores retos de redefinición y diversificación de profesiones y perfiles profesionales, ante las nuevas exigencias del mercado laboral. Ajustar los procesos de aprendizaje e innovación tecnológica al cambio social es ineludible. Homologar procesos e integración de las instituciones de educación superior (IES) aun en la diversidad y heterogeneidad, serán elementos decisivos que delineen acciones en conjunto para alcanzar la calidad educativa y sus repercusiones para el bien común.

## Lista de referencias

- Aristóteles (Sin fecha). *La política*, México DF, México: Editorial Época, S.A. de C.V
- Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES.
- Caminal, M. (1997). *Manual de ciencia política*. Madrid, Tecnos.
- Cerych, L. y Sabatier, P. (1986). Great expectations and mixed performances. The implementation of higher education reforms in Europe, Paris, Trenham Books.
- Cuarto Informe Presidencial 2015-2016 ([www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme](http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme)).
- De Kostka, E. (2004). Políticas Públicas. En Reyes, R. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Recuperado [http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/P/politicas\\_publicas](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/P/politicas_publicas).
- Ordorika, I. (2004). El mercado en la academia. En I. Ordorika (Ed.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Esteve, J. M. (2010). La tercera Revolución Educativa: La educación en la sociedad del conocimiento. Madrid. Editorial Paidós
- Flores, P. (2011). Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 687-698. Recuperado en 03 de mayo de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300002&lng=es&tlng=es).
- Frigerio, G. & Poggi, M. & Giannoni, M. (1996). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas y Material Didáctico. S.R.L.
- Galaz, J. F. y Gil A. (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*, 66(3), 357-374.
- Gestión y Política Pública. 1. México, CIDE. (Primer Semestre de 1997).
- Gillborn, D. (2008). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy* (Vol. 209), (No. 4). Recuperado.[https://www.researchgate.net/publication/282696916\\_Racism\\_and\\_Education\\_Coincidence\\_or\\_Conspiracy](https://www.researchgate.net/publication/282696916_Racism_and_Education_Coincidence_or_Conspiracy) [accessed May 03 2018].
- Gobierno Federal, Pacto por México (2012). Acuerdos del Pacto por México. Recuperado. [http://www.indetec.gob.mx/Publicaciones/Pacto\\_Por\\_Mexico\\_2012.pdf](http://www.indetec.gob.mx/Publicaciones/Pacto_Por_Mexico_2012.pdf).
- Godoy, E. (2005). Dos interpretaciones de lo “público y lo “privado” en la filosofía política de Aristóteles: Hanah Arednt y J.A. Swanson.: en I. Abello (comp). *Hacer visible lo invisible. Lo privado y lo público*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno* (México) <https://blogs.ua.es/estadomoderno/2013/01/30/la-politica-moderna>

- Guerra, R. A. (1983) *La educación superior en México*, Ed. El Colegio de México, México.
- Guzmán Acuña, T. & Martínez Arcos, C. (2015). The effectiveness of Mexico's faculty improvement program (PRODEP) in public state universities. *Education Policy Analysis Archives*, 23(55). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1446>.
- Haug, G. (2005). "Reformas universitarias en Europa en el contexto del Proceso de Bolonia: retos con oportunidades", en *Lanzamiento de un Proyecto Universitario Latinoamericano*. México: GENEVAL
- INEGI (2015) Informe de actividades y resultados del INEGI. Recuperado. [www.beta.inegi.org.mx/contenidos/transparencia/contenidos/doc/inf2015.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/transparencia/contenidos/doc/inf2015.pdf).
- Jiménez B., William, G. (junio 2012). El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 53, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Caracas, Venezuela. Recuperado. <http://www.redalyc.org/pdf/3575/357533685008.pdf>
- Jiménez, M., Valle Vázquez A. M. (2014) *Sociología y Educación: Imaginar la Universidad*, México, Editor Juan Pablos/ FES-Acatlán.
- Krieger (2016). *Estado y Políticas Públicas. Revista académica (No.6), año IV P.56*.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>listórico.
- Lechner, N., (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Madrid.
- Leftwich, A. (1987). *Qué es la política*. Editorial: Fondo de Cultura Económica de España ISBN: 9789681624521 <https://es.scribd.com/doc/94300798/La-Politica-adrian-leftwith>.
- Lipman, P. (2004). *High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform*. New York: Routledge/Falmer, 227.
- Lowi, T. (1964). *American Business, Public Policy, Case-Studies, and Political Theory. World Politics*. USA.
- Marx, C. y Engels, F. (2010), *El manifiesto comunista*, Bogotá, Panamericana Editorial.
- Michavila, F. & Calvo, B. (1998). *La Universidad Española hoy*. Madrid. Editorial Síntesis,S.A.
- OECD (2009). *Education at a Glance*. Recuperado [www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf](http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998), *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, núm, 47, diciembre.
- Ornelas, C., (2013). *Leyes de educación: La raíz del cambio institucional*. Conferencia Magistral para el xii Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato 21 de noviembre de 2013. Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco.

- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad. Y otros ensayos sobre la educación y pedagogía*, Madrid, Alianza.
- Poet A, (2006) *El control público de los Programas Sociales. Lineamientos para su definición y ejecución*. Buenos Aires. Editorial Tesseo- Universidad Abierta Interamericana (UAI)
- Programa sectorial de educación 2013–2018. SEP. Recuperado [www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18).
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L
- Savater, F. (1992). *Política para Amador*, Barcelona, Ariel.
- Schmitt, C. (1998). *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza Editorial.
- Secretaría de Gobernación (2013b, c y d. septiembre 11). Diario Oficial de la Federación, Decreto a disposiciones de la Ley General de la Educación. Recuperadodehttp://dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Servolov Y. (febrero 2014). ¿Qué es una política Pública? *Examen* (No. 227). p 20-24. Siglo XXI.
- Stiglitz, J,E (2002) *Globalization and its Discontent*, Nueva York: Norton. (Trad.cast.: *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid. Taurus, 2002, 4ª ed.)
- Thoenig, J. (1997). Política pública y acción pública. *Revista Unesco. (1995)*. Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior.
- Vallés, J. M. (2001), *Ciencia política: una introducción*, Barcelona, Ariel (Colección Ciencia Política).

### **Rosa Delia Cervantes Castro**

Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos y Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Químico Biológicas. Es docente de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde imparte cátedra en nivel licenciatura. Es profesora-investigadora, con perfil PRODEP por la Secretaría de Educación Pública. Es miembro del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CEMIR). Líneas de Investigación: Enseñanza de las Ciencias y Educación en Valores. Correo electrónico: *rdcervantes@docentes.uat.edu.mx*

### **Rosa Delia Castro Tovar**

Doctora en Educación, Maestra en Educación Superior y Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Químico Biológicas. Es docente del Posgrado en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Colaboradora-investigadora del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CEMIR). Línea de Investigación: Enseñanza de las Ciencias. Correo electrónico: *dcastro@uat.edu.mx*

### **Evelia Reséndiz Balderas**

Profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (1994) y doctora en Ciencias en Matemática Educativa (2004) por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Investigadora asociada al Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales, UAT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Línea de investigación: discurso matemático en el aula. Correo electrónico: *erbalderas@docentes.uat.edu.mx*

## Capítulo **6**

# Reflexiones en torno al uso de prácticas experimentales para el reforzamiento del aprendizaje en el área de la química

---

Antonio de Jesús Estrada Maldonado  
Rosa Delia Cervantes Castro  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Resumen**

A lo largo de la historia educativa del país, han existido diferentes modelos educativos que han orientado sus acciones e intervenciones de carácter educativo, las cuales deberían ir dirigidas a la formación de profesionistas que cumplan con las demandas del contexto social y laboral actual.

En el panorama existente, el modelo o enfoque educativo consolidado en diferentes niveles formativos del país es el enfoque por competencias, un modelo que pretende formar a los profesionistas actuales, para una sociedad cuya principal característica es su fácil acceso a la información propiciado principalmente por herramientas como las tecnologías de la información y la comunicación.

La sociedad actual no es la misma de hace generaciones, por lo cual es de suponer que la educación tampoco debería serlo, sino que debería ser un proceso en constante evolución para cumplir con las demandas mencionadas. Pero a pesar de eso, la realidad actual muestra que en la mayoría de las escuelas se sigue optando por metodologías tradicionalistas basadas en la mera transmisión de conocimientos, dejando de lado el buscar desarrollar al máximo todas las potencialidades del alumno.

Esto es más apreciable en niveles educativos elevados como el nivel superior y medio superior, donde los profesores de diferentes disciplinas carecen de herramientas didácticas para poder generar en los alumnos un verdadero aprendizaje, cayendo en el hábito de llevar a cabo una práctica educativa tradicionalista. En el caso de la química, es palpable el hecho de que las cátedras actuales rara vez salen de dicho esquema, y mucho menos optan por poner en práctica recursos que pongan al estudiante cara a cara con el objeto de estudio de la disciplina.

Esta investigación implementará un recurso didáctico que en muchas escuelas es dejado de lado, o no se emplea de manera adecuada; las practicas experimentales. Dicho recurso ha evolucionado a lo largo de la historia, a medida que la educación y la disciplina misma también ha cambiado. En el panorama actual, en un enfoque que presume ser el idóneo para cumplir con las demandas actuales, es importante indagar en la práctica docente en el área de las ciencias experimentales, y ver qué importancia le dan los programas de estudio al uso de este recurso didáctico como apoyo al aprendizaje del estudiante.

## **Introducción**

Dentro del panorama educativo actual, la práctica docente en el área de las ciencias experimentales no termina por consolidar lo que se plantea de manera teórica en los programas de estudios, terminando por realizar una práctica limitada a la transmisión de procesos para la resolución de problemas teóricos, sin llegar a representar un aprendizaje significativo y de interés para el alumno. Por ello es importante indagar en la situación teórica y metodológica actual de la enseñanza de dichas disciplinas, y promover la importancia de la realización de prácticas experimentales para un aprendizaje más completo por parte de los alumnos, donde ellos puedan apreciar de manera vivencial los fenómenos que aprenden únicamente de manera teórica, y de esa manera dar sentido a todo el bagaje de información que reciben por parte de los docentes.

## **Enseñanza de las ciencias**

En México, al igual que en muchas otras latitudes, la Educación además de ser un derecho universalmente reconocido, es una necesidad latente que se manifiesta en la incorporación de nuevos modelos de enseñanza, así como la inclusión de programas importados de realidades distintas a la nuestra con la premisa de elevar de manera súbita los estándares en la calidad del proceso, además de prometer la mejora en las condiciones de vida de quienes los utilizan.

El conocimiento y la capacidad para procesar la información son dos elementos importantes para el desarrollo cultural, social y económico de cualquier na-

ción, y en nuestro país las políticas educativas han sido cambiantes procurando satisfacer las necesidades de su población hoy en día, además de poderlos hacer partícipes de un mundo por demás competitivo al que habrán de enfrentarse sin duda alguna.

En este contexto, los esfuerzos de las distintas autoridades en Materia Educativa no han sido suficientes si tomamos en cuenta que la marginación y la penuria educativa tienen a México en el lugar 55 en acceso a la educación a nivel mundial. Más de 34 millones de personas sufren rezago, analfabetismo o tienen apenas cuatro años de estudio, lo anterior señalado en un informe emitido por la Organización de las Naciones Unidas en 2003.

México al igual que otros países de Latinoamérica y la Unión Europea se ha visto la necesidad de replantear la educación y dotarla de *nuevos* modelos y/o estrategias de aprendizaje que permitan que el proceso educativo sea exitoso, dinámico y significativo.

La enseñanza de la ciencia ha recobrado especial interés por considerar que es un camino viable para la mejora de los índices de calidad en el proceso.

Durante los últimos 35 años se ha discutido y reconocido la importancia de una enseñanza de las ciencias sólida como un elemento esencial para los ciudadanos de hoy y mañana (Duschl, 1997), sin embargo su enseñanza o impartición ha pasado por diversas etapas, desde el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal en la enseñanza de la misma.

Se concibió durante mucho tiempo que el conocimiento científico surgía de “escuchar adecuadamente la voz de la Naturaleza” según Claxton (1991), es decir la construcción de conceptos abstractos que permitieran conocer nuestro entorno con el simple hecho de observar y recoger datos de forma correcta nos daba la seguridad de que surgía la verdad absoluta.

Sin embargo, y pese a que un vasto número de literatura resalta la importancia de la enseñanza de la ciencia, misma que define y discute sobre los métodos, técnicas y prácticas de enseñanza (Beltrán, 2004), en los niveles de Educación se discute mucho que los docentes y las autoridades educativas aun no comprendan la importancia de favorecer en los alumnos el aprendizaje de la ciencia (Arca, Guidoni y Mallozzi, 1997) argumentando su relativa incapacidad para acceder a esos niveles de aprendizaje.

Visto lo anterior, la didáctica siendo una disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio son los procesos y elementos que existen en el aprendizaje y que se encarga de los sistemas y de los métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar las pautas de las teorías pedagógicas, no apunta a lo señalado anteriormente.

Vinculada a la organización escolar y a la orientación educativa, la didáctica busca fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los

componentes del acto didáctico, pueden mencionarse al docente, el alumno, el contexto del aprendizaje, la familia, el currículum, entre otros.

Todos los actores antes mencionados son de vital importancia en el proceso y difícilmente podrían verse como entes separados, por lo que se deben buscar estrategias adecuadas para la impartición de la ciencia. Existen diversos modelos que sin duda ya no se adaptan hoy en día a las necesidades del docente ni del alumno, por lo cual es pertinente reflexionar en torno a ello, para realizar las modificaciones pertinentes y que el aprendizaje en las diversas áreas de la ciencia sea atractivo y significativo.

### **Modelo educativo por transmisión-recepción**

El modelo de transmisión-recepción, si bien en apariencia el aprendizaje acumulativo ha sido superado, sigue siendo mayoritario en la enseñanza de la ciencia. El estudiante es considerado una página en blanco, los conocimientos se transmiten elaborados por el docente en una clase magistral y consisten en una serie de contenidos conceptuales. El alumno tiene una actitud pasiva y como Freire (2003) señala, no solo debe vérselo como una *ecuación bancaria*. Es decir, cuando los profesores depositan el conocimiento en sus alumnos, y estos a su vez lo reciben pasivamente.

Sin embargo, este modelo en particular recibe las complacencias de algunos docentes, por considerarlo ideal para la impartición de sus cátedras.

De acuerdo a la experiencia la enseñanza de la ciencia a través de este método resulta un fracaso, pues como lo menciona (Kaufman, 2000), se intenta concebir a la ciencia como un cúmulo de conocimientos acabados, objetivos, absolutos y verdaderos, nada más fuera de la realidad sobre todo en la impartición de la ciencia.

La crítica fundamental de Ausbel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no estructura formando un todo relacionado. Esto sólo será posible si el estudiante utiliza quizá los conocimientos adquiridos, aunque no sean totalmente correctos. (Carretero 2002)

Los alumnos inmersos en este proceso, son coartados de su capacidad de reflexión, búsqueda e interés, por lo cual no es el mejor método a implementar para efectos de enseñanza de la ciencia.

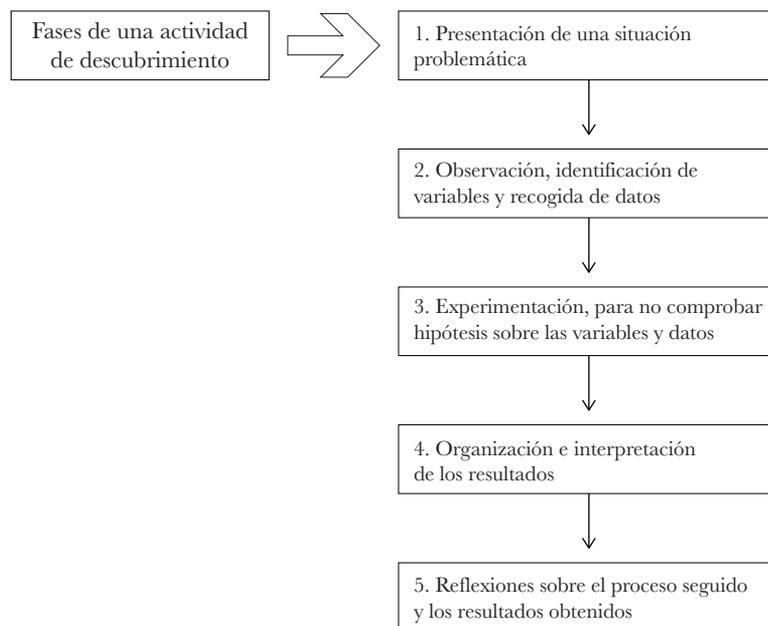
### **Aprendizaje por Descubrimiento**

La aparición del modelo de descubrimiento está relacionada con el fracaso de la enseñanza tradicional. El conocimiento se construye por medio de una actividad, está fundamentado en el empirismo ingenuo; la idea es que los alumnos descubran por sí mismos los conocimientos; el docente no da instrucciones ni introduce conceptos,

sólo coordina las actividades experimentales y restringe sus intervenciones para favorecer las oportunidades de investigación. Es fundamental adquirir las destrezas y procesos del método científico, ya que el eje de este modelo es la realización de actividades por parte del alumno. El alumno interactúa con sus pares fomentando estrategias cooperativas.

Se han criticado mucho tanto los fundamentos como los programas basados en este modelo, pues los procesos de la ciencia no pueden ser separados de los contenidos y las destrezas intelectuales se producen sobre campos conceptuales concretos.

Dentro del modelo se pueden distinguir dos matices; el primero de ellos denominado modelo por descubrimiento guiado, si al estudiante le brindamos los elementos requeridos para que él encuentre la respuesta a los problemas planteados o a las situaciones expuestas y le orientamos el camino que debe recorrer para dicha solución; o autónomo cuando es el mismo estudiante quien integra la nueva información y llega a construir conclusiones originales. (Ruiz 2007).



Fases de las que consta una actividad de descubrimiento según Joyce y Weill (1978)

Como señala Correa (2008) al citar a Pozo y Carretero (1987) esta corriente es sin duda predilecta por Piaget, pues afirma que al enseñar prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir por sí mismo se le impide inventarlo y en consecuencia, entenderlo completamente.

Piaget razonó que los niños en edades tempranas creen lo que dicen sus ojos, más allá de los conceptos teóricos. Craig (1988).

Este aprendizaje no es bien visto por los sectores académicos pues requiere mucho tiempo de inversión para la adquisición de conocimientos.

### **Aprendizaje Constructivista**

El modelo constructivista surgió en la década de los 80, surge como lo indica Díaz Barriga y Hernández (2004), como una corriente epistemológica preocupada por los problemas del conocimiento. Señala que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos.

Los sujetos aprenden o elaboran un nuevo conocimiento a partir de lo ya aprendido, por lo tanto el hombre va a trabajar con los referentes religiosos, políticos, económicos, educativos o sociales que conozca o que el grupo social al que pertenece lo haya dotado.

El aprendizaje es concebido como una construcción, y enseñar es mediar en el proceso de aprendizaje tanto en la planificación como en la organización de actividades relevantes.

Las ideas de los alumnos son el punto de partida, el currículo se configura en una serie de actividades, de situaciones de aprendizaje en las que los alumnos construyen sus propios significados.

TONUcci (1995) sostiene que los alumnos desde edades tempranas van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos, y afirma que “hacer ciencia no es conocer verdades absolutas, sino intentar conocerlas”, de ahí la necesidad de propiciar la indagación y reflexión con modelos que se funden en criterios de relatividad y no en dogmas. El docente deberá ser responsable de explicarle al alumno que es capaz de generar nuevas teorías respecto a los fenómenos que lo circundan, así como también podrán ser capaces de poner en tela de juicio las mismas, para percatarse si son útiles o no para dar una explicación a la realidad a la que se enfrentan.

Hay fases de exploración de ideas, de reestructuración de conocimientos, de introducción de ideas nuevas en diferentes contextos. Los alumnos se involucran en actividades mentales cognitivas, no sólo de manipulación.

El rol del docente es de investigador en el aula que diagnostica los problemas de aprendizaje y trata de solucionarlos, pudiendo modificar las actividades en función de las necesidades del grupo. Dicho aprendizaje pretende mejorar el interés y la motivación de los estudiantes hacia las ciencias.

Todos los modelos de enseñanza expuestos obedecen a necesidades diferentes en tiempo y forma, sin embargo la enseñanza de la ciencia ha evolucionado de

manera vertiginosa y hoy en día alumnos y docentes poseen un sinnúmero de técnicas y métodos para la enseñanza exitosa de este campo fascinante.

Y en este tenor un sin número de investigaciones se han gestado para impartir de manera pertinente la enseñanza de las ciencias en los distintos niveles del sistema educativo en México, aunque como lo menciona Alvarado (2010) las más en su caso suelen referirse al contenido pedagógico de los profesores (Shulman, 1986), el de las representaciones sobre la naturaleza de la ciencia (Flores et al., 2006), el de los procesos didácticos (Duit y Treagust, 1998), el del uso de la historia en la enseñanza (Campanario y Moya, 1999), aquéllos que tienen que ver con la formación docente (Flores, 2000; Alvarado, 1989) y los que estudian los procesos cognoscitivos básicos como el cambio conceptual y de representación (Pozo y Flores, 2007).

Según Jara Guerrero y Torres Melgoza estudiar las representaciones sociales nos ayuda a conocer las creencias, los valores y las actitudes que los sujetos tienen sobre un objeto, en este caso la ciencia, este interés por las percepciones acerca de la ciencia se sostiene, además, en el reconocimiento de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información es interpretada y re-interpretada por la mente; es un proceso a través del cual se van construyendo modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.

Tanto la apropiación de la información por parte del sujeto como el aprendizaje son procesos de interacción entre dos sistemas complejos: el ser humano y el ambiente natural, cultural y social.

En definitiva la imagen o el cúmulo de imágenes que las personas posean respecto a la ciencia o algunas otras valoraciones dependerán de factores variados, tales como el contexto en el que se desarrollan, la cultura a la que pertenecen, los valores que poseen, la tradición familiar, el contexto escolar y el medio ambiente.

Y aunque en general en las instituciones educativas se ha abogado siempre por la pertinencia de los conocimientos que la ciencia puede otorgar, destacando la importancia de la actividad científica y en ocasiones hasta afirmando que dichos conocimientos son verdaderos, indelebles e irrefutables, la visión que las personas promedio tienen de la ciencia es muy distinta.

En el contexto educativo actual del país, al menos en los niveles desde el básico al medio superior centran su práctica pedagógica en el enfoque por competencias, enfoque que rige el actuar hoy en día y que propone que los aprendizajes sean interiorizados y dinámicos en los estudiantes, de más está señalar que además se pretenden que sean significativos.

## Definición de competencias

Como lo afirma la SEP (2016), en el nivel medio superior, el enfoque por competencias es un modelo educativo ya consolidado, sustentado por diferentes teorías y una historia de práctica de varios años en el Sistema Educativo. Por lo tanto, es necesario dar una definición clara del término competencias, ya que la investigación está centrada específicamente en el nivel medio superior, cuya práctica pedagógica está orientada por dicho enfoque. No obstante, es importante recalcar que la definición buscada irá orientada a términos académicos y epistemológicos, ya que, como se verá a continuación, el término es usado en diferentes disciplinas científicas y de igual modo en la vida diaria.

Al abordar el término competencias, se encontrará que es un vocablo usado comúnmente en diferentes aspectos de la vida del ser humano, pero rara vez se conoce su significado real, por lo cual ha llegado a ser un concepto muy vago, no solo en el uso público, sino también en las diferentes ciencias sociales que existen. Sin embargo, en todas estas disciplinas la competencia es interpretada como un conjunto especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica (Dominique y Hersh, 2004, p. 94-95).

Dentro de dicho trabajo, Dominique y Hersh (2004), encontramos una concepción del término enfocada a diferentes ciencias sociales, y una taxonomía orientada a los diferentes campos de estudio que presentan, pero para términos académicos, la definición que se considera más apropiada para el contexto educativo de nuestra investigación, alude a un término que Dominique y Hersh llaman *metacompetencias*, que es la habilidad de juzgar la disponibilidad, uso y calidad de ser aprendidas, es decir, la capacidad de estar consciente de lo que se sabe, lo que se puede hacer, y lo que se puede aprender a ser, hacer y conocer.

Las competencias también son vistas desde una perspectiva interconductual, como una capacidad o conocimiento profundo, es decir, la posibilidad de aprender algo y volver a realizarlo en el futuro, y que en ambas situaciones el resultado alcance los estándares de calidad esperados (Fuentes, 2007, p. 54).

Charria, V. H. et. al., (2010), definen a las competencias desde un punto de vista más académico, y señalan que están clasificadas en habilidades básicas como pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, etc. Y son consideradas como un conocimiento aplicado que surge a partir de un aprendizaje significativo.

Con todo lo visto anteriormente, y encaminando el enfoque del término a lo que esta investigación necesita, se considera a las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que han sido adquiridas de manera significativa, así mismo, tienen la cualidad de ser utilizadas en diferentes contextos

sociales e históricos de la vida del ser humano, permitiéndole seguir aprendiendo de manera autónoma, y delimitando cada vez más dichas competencias en un área del conocimiento específica.

## **Fundamento teórico de las competencias**

Como se pudo apreciar en el apartado anterior, el término competencias puede tener diferentes connotaciones según el campo en el cual sean aplicadas, en este apartado se pretende indagar acerca del fundamento teórico de las competencias, visto desde una perspectiva académica, así como de sus concepciones contemporáneas en el área educativa.

Las competencias entraron en la educación influenciadas por diferentes factores como la competencia económica, la globalización y la industrialización de la economía. Desde una visión más profunda y específica, entraron en práctica en los currículos de diferentes áreas del lenguaje debido a la influencia de las competencias lingüísticas y comunicativas, así como la atribución de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias laborales, a raíz de esto se consolida el concepto de *competencias básicas* (competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias sociales, competencias en ciencias naturales, etc.), (Tobón, 2005, p. 36).

El mismo trabajo realizado por Tobón, afirma qué, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las competencias pueden ser organizadas desde tres líneas de investigación: la teoría de la modificabilidad cognitiva, teoría de las inteligencias múltiples, y enseñanza para la comprensión.

### **• Teoría de la modificabilidad cognitiva**

Afirma que las competencias se forman mediante estructuras cognitivas que pueden modificarse por la influencia de experiencias de aprendizaje. Para que dichas competencias se desarrollen, el sujeto debe poseer un potencial de aprendizaje, es decir, la capacidad de articular experiencias previas con nuevas situaciones de aprendizaje.

### **• Teoría de las inteligencias múltiples**

En base a las diferentes concepciones carentes de sentido y en ocasiones erróneas del término *inteligencia* Gardner propone su teoría de las inteligencias múltiples y una nueva visión del concepto inteligencia. Gardner concibe a la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos de valor en diferentes ambientes culturales, y a partir de dicha concepción, se propone que existen ocho tipos de inteligencias (lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, cinética corporal, interpersonal, intrapersonal y naturista), y que cada una de ellas concuerda con a definición dada anteriormente.

### ***Enseñanza para la comprensión***

Sugiere que la mente humana no es una simple inteligencia o capacidad, sino que es una representación total de la realidad. Para el enfoque de las competencias, esto ha traído ciertas repercusiones, como el hecho de que la educación haga un mayor énfasis en el hecho de que las personas aprendan a abordar más la realidad con un espíritu flexible y abierto, y no en base a esquemas rígidos y preconcebidos.

Estas tres teorías son concebidas como uno de los principales pilares básicos para la implementación del enfoque por competencias en diferentes escuelas a nivel mundial, ya que buscaron dejar el modelo conductista y tradicionalista de lado, y mirar horizontes donde la inteligencia y las capacidades del ser son propias de cada individuo, ya que cada persona genera conocimiento propio, interpreta la realidad de manera distinta, y así mismo aborda de diferente forma los problemas que se le presentan.

Otra de las teorías que se suelen relacionar frecuentemente con las competencias es el constructivismo, González & Pons (2011) señalan que el constructivismo surgió como una alternativa al enfoque conductista, el cual no daba cuenta de lo que ocurría en la mente de alumno mientras aprendía, y a su vez tampoco permitía intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como surge una transformación del enfoque conductista al constructivista, basado en la construcción de significados, en la cual se concibe al estudiante como un ser más autónomo, activo, autorregulado, que conoce sus procesos cognitivos y llega a tener control sobre su aprendizaje.

A partir de lo anterior, se comienza a hablar de un nuevo enfoque que sustentaría todos esos cambios en la manera de enseñar y aprender, es así como el término y aplicación de las competencias comienzan a entrar en debate.

Huamán (2011), nos da un acercamiento al significado de las competencias en los currículos actuales, y dentro de sus estudios resume que las competencias consisten básicamente en cuatro componentes: el saber, el saber hacer, el saber ser y convivir, y el para qué.

- ***El saber:*** son todos los contenidos conceptuales. Hace referencia a los conceptos, datos, principios, definiciones, esquemas, en pocas palabras al conocimiento.
- ***El saber hacer:*** son las capacidades, habilidades y destrezas que el sujeto utiliza en su accionar, en base a sus conocimientos internalizados.
- ***El saber ser y convivir:*** refleja las actitudes y valores que el sujeto ha aprendido.
- ***El para qué:*** da sentido a todo lo que se ha aprendido, refleja la finalidad del saber, y el accionar humano.

El mismo Huamán concluye afirmando que las demandas curriculares se han desarrollado en base a diferentes teorías que han surgido como una evolución de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje según el contexto histórico y cultural de las sociedades. En la sociedad actual, el enfoque por competencias es un modelo consolidado ya en diferentes sistemas educativos, y en los siguientes apartados se dará una descripción de su clasificación, y cuáles son las de mayor interés para efectos de la disciplina que será puesta a revisión.

### **Taxonomía de competencias**

A la hora de clasificar a las competencias, es posible encontrar una variedad taxonómica muy amplia, ya que, como fue posible observar a la hora de abordar su definición, las competencias son aplicables a diferentes campos de la vida del ser humano, no solamente al académico, de tal forma que al igual que en su conceptualización, su clasificación ira orientada según el área donde estas sean aplicadas.

Según Dominique y Hersh (2004), no existe una base teórica a partir de la cual se pueda definir o clasificar a las competencias, debido al infinito inventario de aplicaciones del término, pero es posible brindar definiciones y clasificaciones desde la perspectiva de diferentes enfoques. En el caso de este trabajo, y como ya se ha argumentado con anterioridad, será el campo académico el marco teórico de referencia para clasificar a las competencias.

En primer lugar, se revisa la clasificación dada por Dominique y Hersh (2004), que propone una serie de competencias que son consideradas *fundamentales* para la realización personal en general, dentro de ellas encontramos:

- ***Competencias conceptuales***

Se pueden clasificar en dos rubros, las competencias conceptuales generales (conocimientos cotidianos independientes de cualquier contenido y conocimiento previo) que son aquellas relacionadas con el ambiente, generación de paradigmas y el procesamiento de la información; y las competencias conceptuales específicas, que son dependientes de un determinado contenido y de un conjunto de prerrequisitos cognitivos.

El autor sugiere que dichas competencias conceptuales son sustituidas por las siguientes:

- ***Competencias de procedimiento***

Son el conjunto de habilidades y procedimientos para aplicar las competencias conceptuales.

- ***Competencias de motivación***

Es la capacidad del sujeto para involucrarse en una situación efectiva y de sincronía con el ambiente que lo rodea con una actitud de motivación adecuada.

- **Competencias de acción**

Es la capacidad del sujeto para solucionar problemas, y generar un conocimiento crítico. Es una habilidad práctica para analizar problemas y generar estrategias para posibles soluciones.

Esta primera clasificación sugiere un esquema amplio de competencias fundamentales para la vida, y son adquiridas a través de la herencia, e influencias ambientales de cantidad y calidad de oportunidades especiales de aprendizaje.

Zabalza (2006), plantea una clasificación de competencias orientadas al desarrollo profesional:

- **Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales**

Hacen referencia al tipo de adecuaciones ordinarias que el sujeto llevará a cabo en la empresa donde desempeña sus labores, es decir, la capacidad de adaptarse a los diferentes roles que debe cumplir en su labor profesional.

- **Competencias referidas a actitudes**

Es la manera en la cual el sujeto afronta las relaciones con otras personas, y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar.

- **Competencias relacionadas a capacidades creativas**

Es la manera en la cual los sujetos afrontan el trabajo en su totalidad, su capacidad de buscar soluciones nuevas, de asumir riesgos, de ser originales, etc.

- **Competencias de actitudes existenciales y éticas**

Muestran la capacidad del sujeto de autoanalizarse y autoevaluarse, en el sentido de si es capaz de analizar las consecuencias de sus acciones, su trabajo, si posee un proyecto personal y si en general posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

En esta segunda clasificación se aprecia un panorama orientado al desarrollo profesional de manera general, es un marco de competencias básicas que todo trabajador debe poseer para poder ser *competente* en el desarrollo de su trabajo.

En tercer lugar, Tobón (2005), sugiere una de las clasificaciones más extendidas, que sugiere dividir a las competencias en: competencias básicas, competencias genéricas, y competencias específicas.

- **Competencias básicas**

Son competencias de gran importancia para vivir en sociedad y poder desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Se caracterizan principalmente por lo siguiente: (1) son la base sobre la cual se desarrollan el resto de las competencias; (2) se constituyen en la educación básica y media; (3) hacen posible el poder analizar, comprender y resolver problemas de la vida habitual; (4) forman el eje central

del procesamiento de la información de cualquier tipo. Algunos ejemplos son: competencia comunicativa, matemática, competencia de autogestión del proyecto ético de vida, manejo de las TICs, afrontamiento del cambio y liderazgo.

• ***Competencias genéricas***

Son competencias afines a diferentes ocupaciones o profesiones. Se les empieza a dar un mayor énfasis en la formación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes la capacidad de afrontar un mundo laboral en constante cambio.

Se caracterizan por: (1) aumentar la posibilidad de empleabilidad; (2) benefician la gestión, consecución y gestión empresarial; (3) hacen posible la adaptación a diferentes entornos laborales; (4) no están asociadas a una profesión en particular; (5) son adquiridas mediante procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje; (6) su obtención y ejercicio se pueden evaluar de manera minuciosa. Algunos ejemplos son: emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas y planificación del trabajo.

• ***Competencias específicas***

Son competencias exclusivas de una determinada profesión u ocupación. Su grado de especialización es muy elevado llevados a cabo generalmente en programas técnicos, de formación para el trabajo y de educación superior. En este caso, cada profesión tendría su bagaje de competencias a desarrollar en sus estudiantes, por ejemplo, no son las mismas competencias que debe tener un médico idóneo, a las competencias de un docente idóneo.

En esta tercera clasificación proporcionada por Tobón, encontramos una serie de competencias orientadas a una perspectiva más académica, que van, como su nombre lo indica, de lo general a lo específico, y se puede concluir que entre más alto sea el grado de estudios, las competencias se irán especializando cada vez más, pero para poder delimitarse, es necesario un andamiaje de conocimientos previos que las sustenten y permitan su desarrollo.

La SEP (2008), en el acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en el capítulo 1 y en el artículo número 2, propone la siguiente clasificación de competencias que se encuentran en el marco curricular de la Educación Media Superior (EMS) en México:

*Figura 1.* Clasificación de competencias según la SEP (2008), muestra la serie de competencias que son comunes a todo estudiante de nivel medio superior en México, así como las que se especializan en disciplinas y en la formación para el trabajo.

De manera general, cada autor propone una diferente clasificación según el contexto en el cual estas se desarrollen, para efectos de este trabajo, la clasificación proporcionada por la SEP es la de mayor utilidad, ya que dentro de dicho marco se encuentran desarrolladas las competencias que todo estudiante de la Educación Media Superior en México debe desarrollar al finalizar sus estudios.

### **Competencias en las ciencias experimentales**

Como se pudo observar en el apartado anterior, la SEP clasifica a las competencias dentro de su marco curricular de la EMS en competencias genéricas, disciplinares y profesionales, es dentro de las competencias disciplinares donde estará centrada la atención de esta investigación, ya que se pretende buscar que competencias desarrollan los alumnos en una determinada disciplina (Química) al utilizar prácticas experimentales como recurso pedagógico. Para ello es necesario buscar indagar de manera breve en el bagaje de competencias disciplinares relacionadas con la Química.

Según la Dirección General de Bachillerato (2013), en el programa de Química 1, en el apartado de competencias disciplinares básicas en el campo de las ciencias experimentales, se localizan las siguientes competencias relacionadas con las prácticas experimentales como parte del proceso didáctico de dicho programa:

**Competencia 4:** Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes.

**Competencia 5:** Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.

**Competencia 10:** Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.

Estas tres competencias encontradas en el programa de Química 1 de la DGB, muestran la evolución que el aprendizaje del alumno debe tener a lo largo del curso, desde el encuadre de la materia, y la apropiación de concepciones básicas, hasta ser capaz de relacionar fenómenos de la naturaleza con factores palpables a simple vista o mediante instrumentos de carácter científico.

Para que el alumno llegue a tener estos niveles de dominio, las prácticas experimentales juegan un papel muy importante, ya que, mediante ellas, según observamos en las competencias anteriores, el alumno deberá ser capaz de observar, analizar, contrastar fenómenos típicos de dicha disciplina, para poder comunicarlos con un lenguaje propio del campo formativo.

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. San especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Dentro del campo de la química se podrían encontrar competencias definidas por una gran variedad de autores, pero para efectos de la investigación presente, se consideran importantes las anteriormente vistas, ya que este trabajo está ampliamente relacionado en cuanto a contenidos con los programas de química de las diferentes variantes de la Educación Media Superior del país.

### Modelos de enseñanza en la química

Dentro de toda practica pedagógica, es necesaria la presencia de un modelo o enfoque de enseñanza que la sustente, ya que de él deriva todo el conjunto de factores que componen el fenómeno de la enseñanza. En el caso de las ciencias experimentales, específicamente en la química, es apreciable la presencia de uno o más estilos de enseñanza, ya que como todo campo disciplinar, su estilo enseñanza y aprendizaje son propios y diferentes a los demás campos disciplinares.

En este apartado es necesario dar una breve descripción de diferentes modelos que se encuentran presentes en la enseñanza de la química, afirmando con anticipación que es posible encontrar diferentes modelos presentes, pero para efectos de este trabajo, se hará énfasis solo en aquellos relacionados con la enseñanza a través de la práctica o experiencias vivenciales.

Antes de revisar los diferentes modelos de enseñanza utilizados en la química, es necesario definir primeramente lo que es un modelo educativo, según Martínez (2004), los modelos de enseñanza son una acción generalizada, ya que, en la práctica pedagógica diaria, los docentes implementan no solo uno, sino diferentes modelos educativos para sustentar su enseñanza. Así mismo, cada uno de esos modelos está articulados de cierta manera, y sustentan y enriquecen las planeaciones didácticas, las actividades y el sistema de evaluación utilizado por los profesores.

Visto desde la perspectiva anterior, se considera que un modelo de enseñanza está constituido por diferentes teorías que sustentan ciertas metodologías de enseñanza, y dichas metodologías dan paso a los diferentes instrumentos didácticos que encontramos en el aula, y finalmente son aterrizados en la práctica docente, de tal modo que el contenido de cierta área disciplinar será transmitido al alumno basándose en un determinado modelo.

Una vez definido lo que es un modelo de enseñanza, a continuación, se describen ciertos modelos que se consideran importantes para la reflexión y el análisis que hoy planteamos.

### **Aprendizaje basado en problemas**

Cura, O., Mandolesi, E. & Sandoval, j., (2013) sugieren diferentes estrategias didácticas que pueden ser de gran utilidad al momento de enseñar una ciencia exacta como la química, y el aprendizaje basado en problemas es uno de ellos.

El aprendizaje basado en problemas se encuentra fraccionado en cinco pasos fundamentales:

- Introducción: presentación del problema y generación de hipótesis.
- Desarrollo: identificación de necesidades.
- Búsqueda de información: se pone a prueba la hipótesis.
- Culminación: regresar al problema para realizar conclusiones.
- Autoevaluación: cada miembro reflexiona su proceso y hallazgos.

Este enfoque concibe al alumno como un ente activo, que moviliza sus conocimientos de manera constante, articulando a cada momento contenidos teóricos con la práctica, consiguiendo así una mejor integración de conocimientos declarativos y procedimentales, logrado apropiarse de ellos e intercambiando información con sus compañeros constantemente, para dar solución y fundamentación adecuada a un problema.

Dicho enfoque propone que el alumno realiza diferentes operaciones cognoscitivas, tales como la interpretación, análisis, deducción, inducción,

especificación, comparación, interrelación, fundamentación y síntesis, entre otras, que evitan un aprendizaje sin sentido y superficial.

Siguiendo la misma tendencia de la presente investigación, este enfoque resulta de gran importancia ya que, en el camino a la resolución de un problema, la experimentación, y la interpretación de resultados forman un papel fundamental en la generación de conocimiento.

### **Experimentando la química**

Esta estrategia didáctica expresa la urgente necesidad que existe de relacionar conocimientos abstractos con la vida cotidiana del estudiante, y de esta manera despertar su interés por el aprendizaje de la química.

Este tipo de metodologías se desarrollan fuera del aula, generalmente en laboratorios, y consisten en prácticas de procesos sencillos donde el estudiante observa ciertos fenómenos y los relaciona directamente con los conceptos aprendidos en clase.

Durante el proceso, el alumno aprende más allá que un simple proceso, sino que recopila toda la información de su experiencia, realiza generalizaciones y diferentes análisis respecto a sus resultados. De este modo, se pretende evitar la simple memorización de conceptos aprendidos de manera mecánica, promoviendo una actitud activa del alumno y un total protagonismo experimental que lo oriente a una apropiación gradual de conocimientos significativos adquiridos a través de un saber vivenciado.

Este tipo de estrategias y enfoques pedagógicos planteados por las dos investigaciones vistas, promueven una participación activa del alumno en su aprendizaje, así como la articulación directa de los conceptos aprendidos de manera abstracta con el aprendizaje vivencial a través de diferentes prácticas experimentales a nivel laboratorio o en diferentes contextos.

Se han abordado cuatro enfoques de modelos de enseñanza debido a su estrecha relación con las prácticas experimentales de la docencia, argumento principal de este trabajo. En los apartados siguientes, se notará una relación cercana entre ellos y otros apartados de este mismo trabajo.

### **La enseñanza de la química**

Encaminando el sustento teórico de la investigación hacia una delimitación mayor del objeto central del estudio, se recapitula brevemente que la reflexión inicial se ha dividido en dos rubros, en el primero se intentó ubicar curricularmente la disciplina de la química en los programas de estudio del nivel medio superior, y posteriormente se ha iniciado una reflexión hacia la explicación teórica y metodológica de dicha disciplina.

Se pretende indagar a continuación en algunas bases teóricas y metodológicas que diferencian a la disciplina de la química del resto, pero primeramente se considera importante señalar la importancia que tiene la enseñanza de las ciencias en general para los estudiantes de la sociedad actual.

Fumagalli et al., (2002), señala que es pertinente y justificada la preocupación por la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI, considerando que más de la mitad del conocimiento científico se produjo en la segunda mitad del siglo XX. Así mismo argumenta que el desarrollo científico ha crecido a la par con el desarrollo de diferentes estudios relacionados con su enseñanza, específicamente desde edades tempranas, y considera importante su valor cognitivo a la par de las llamadas “materias instrumentales” como las matemáticas y el lenguaje.

Por lo tanto, se considera evidente la preocupación por parte de diferentes Sistemas Educativos el hacer énfasis en la enseñanza de las ciencias incluso desde niveles básicos, ya que la sociedad actual se caracteriza, entre muchas cosas, por la gran cantidad de información que se genera paulatinamente, en este sentido, el estudiante del siglo XXI debe preocuparse por alcanzar niveles cognitivos que vayan a la par de su contexto social, y el desarrollo de un pensamiento científico puede contribuir a cumplir dicho objetivo.

Pozo y Gómez (2001), proponen que el hecho de vivir en la sociedad de la información no garantiza la generación fidedigna de conocimientos, por lo cual es importante que la escuela se preocupe no tanto por proporcionar información, sino por enseñar al alumno a acceder a una asimilación crítica de la misma. En otras palabras, la enseñanza debe ir orientada a generar en los estudiantes la capacidad de construir sus propios puntos de vista, y sus verdades particulares a partir de variadas verdades parciales. Pozo y Gómez concluyen que dicha problemática no será posible de resolver sin la ayuda de la enseñanza de la ciencia.

Una vez planteada la importancia que tiene la enseñanza de las ciencias, es pertinente abordar algunas problemáticas relacionadas con su aplicación en las escuelas y específicamente en el aula, ya que no es suficiente el hecho de enfatizarlas en una malla curricular, sino que el análisis debe ser más profundo y revisar cuáles son las necesidades que la enseñanza de la ciencia ha tenido con el paso del tiempo.

Fumagalli et al., (2002), señala que una de las principales problemáticas respecto a este punto es la falta de dominio y actualización de los maestros con respecto a los contenidos escolares de la disciplina, en la mayoría de las ocasiones no se sabe lo que se enseña, y los alumnos no comprenden lo que el maestro desea enseñar. Por ello es importante analizar la naturaleza misma de los contenidos científicos, caracterizados por ir más allá de cuestiones conceptuales, integrados por tres dimensiones fundamentales en su enseñanza: procedimientos, valores y

actitudes. En este sentido es importante resumir, que, para enseñar alguna disciplina, en este caso la ciencia, es necesario conocer la naturaleza de los aprendizajes, sabiendo que no es lo mismo enseñar y aprender ciencia, a enseñar y aprender otras disciplinas.

Es importante señalar que las problemáticas al enseñar ciencias pueden ser variadas, pero se considera más significativo el profundizar más en los factores que caracterizan a la enseñanza ciencia, más que hablar de los diferentes enigmas que presentan en su aplicación.

Por ejemplo, desde una perspectiva procedimental, Liguero e Irene (2005), sugieren que el aprendizaje de conceptos, teorías y leyes ha sido uno de los principales objetivos de la enseñanza de las ciencias, pero en el paradigma actual, es necesario que el alumno de sentido a todo el bagaje de datos que aprende de manera teórica. Esta generación de significados no se logra de manera memorística, sino que el alumno construye y modifica dichos significados gradualmente, y en este sentido, es necesario enseñar además de conceptos, contenidos procedimentales, donde el estudiante pueda adquirir conocimientos de manera científica y sistemática, que le permitan observar y describir fenómenos, obtener e interpretar datos, diseñar experiencias con control de variables, conocer técnicas de manejo de instrumentos etc. Este saber hacer, no se desarrolla de manera aislada, sino que debe integrar una serie de procedimientos de nivel de complejidad distintos:

**Observación:** Aptitud para obtener información de manera cualitativa y cuantitativa.

**Medición:** Cuantificar las observaciones a través de diferentes metodologías.

**Registro de datos:** Capacidad de organizar la información mediante esquemas, gráficos, etc.

**Identificación:** Reconocer objetos por sus propiedades permitiendo poder nombrarlo, compararlo, etc.

**Comparación:** Decretar similitudes y divergencias entre objetos o fenómenos.

**Clasificación:** Aislar un grupo de elementos que comparten ciertas propiedades en común.

**Predicción:** Relacionar las pautas de observación secuenciadas y a partir de ello pronosticar lo que ocurrirá en el futuro.

**Formulación de preguntas:** Plantear cuestionamientos con un lenguaje propio de la disciplina de manera clara y resolverlas de una manera sistemática.

**Formulación de hipótesis:** Establecer posibles respuestas a los problemas o patrones de observación de los fenómenos.

**Control de variables:** Cuando se es capaz de identificar y recluir agentes que pudieran influir en el resultado de un determinado fenómeno.

**Diseño de investigaciones:** Surge a raíz de la formulación de preguntas e hipótesis. Se identifican las variables constantes, controladas y las independientes.

**Modelización:** Diseñar de manera figurativa prototipos que intenten explicar la realidad observada.

**Comunicación:** Capacidad de intercambiar ideas y difundir resultados como muestra del proceso llevado a cabo para la construcción del conocimiento.

Los postulados de Liguori e Irene sugieren que un conocimiento procedimental es característico de las ciencias, y en la mayoría de ellas se ponen en manifiesto a la hora de realizar prácticas de laboratorio. Este conocimiento va más allá del simple seguimiento de pasos a modo de recetas, sino que los factores anteriormente mencionados deben ser tomados en cuenta a la hora de realizar alguna actividad relacionada con el aprendizaje de procedimientos. Por lo tanto, para que una práctica tenga un impacto verdadero deben tomarse las medidas de tiempo, recursos y conocimientos previos del alumno.

Hemos visto de manera general en los postulados anteriores que la educación científica tiene como propósito que los alumnos desarrollen conocimientos, conceptos, procedimientos y actitudes (Cappello, Castro y Cervantes, 2016). Este propósito es común a cada una de las disciplinas que conforman la educación científica (Física, biología, química, etc.) en este estudio, como se ha mencionado anteriormente, se centrará el estudio en el área de la química.

Desde una perspectiva procedimental, Pozo y Gómez (2001), plantean que en la enseñanza de la química uno de los recursos didácticos más utilizados son la solución de problemas, y partiendo de esa idea, sugieren la clasificación de problemas en cualitativos, cuantitativos y pequeñas investigaciones.

**Problemas cualitativos:** son aquellos que el alumno puede resolver sin la necesidad de cuantificar la información o recurrir a procesos experimentales, sino que los alumnos pueden solucionarlos en base a sus conocimientos y razonamientos teóricos. Este tipo de problemas está orientado a instaurar relaciones entre contenidos de química específicos y los fenómenos que estos permiten dar explicación. Por otra parte, orillan al alumno a reflexionar acerca de sus propios conocimientos y teorías, por lo cual resultan una buena herramienta para trabajar en el aula, y alcanzan un mayor nivel formativo cuando se discuten de manera grupal.

**Problemas cuantitativos:** son problemas centrados en la cuantificación numérica de distintos tipos de información, por lo que irán enfocadas a la utilización de cálculos matemáticos, formulas y comparación de datos. Este tipo de problemas son de gran utilidad para los estudiantes, ya que preparan al alumno

en el uso de técnicas y algoritmos que le permitan la solución de problemas de gran complejidad, y al mismo tiempo facilitan la comprensión del medio natural.

***Pequeñas investigaciones:*** es un tipo de tarea práctica que puede ser llevada a cabo dentro o fuera de un laboratorio escolar. Son una primera aproximación al trabajo científico, ya que el alumno debe observar fenómenos y generar hipótesis acerca de ellos. Es en este tipo de tareas donde el alumno tiene la oportunidad de trasladar conocimientos escolares a contextos más cotidianos. Aunque una de las recomendaciones dadas al utilizar esta herramienta es el evitar convertirla en un simple ejercicio automatizado, y a su vez relacionar lo ocurrido en el laboratorio con el contexto cotidiano del alumno.

Resumiendo, las ideas de Pozo y Gómez, se ha dado una descripción general del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de la química, el cual se podría delimitar en las siguientes fases según lo observado; generación de conceptos y significados, solución de problemas, y aplicación de conocimientos y su relación con el medio. Entendiendo entonces que las prácticas de laboratorio no son una herramienta aislada del proceso de enseñanza de la química, sino que para poder garantizar el éxito de su aplicación, el alumno previamente debe contar con un bagaje de conocimientos teóricos, ser capaz de plantear relaciones entre los mismos, cuantificar información para la solución de problemas, para finalmente integrar toda la información respecto a un tema determinado y comunicarlo a manera de conclusiones, teorías e hipótesis propias.

Se ha observado en este apartado que la química comparte gran similitud con las otras ciencias, por lo que es normal encontrar similitudes en su manera de enseñar, en síntesis, la ciencia y la química pretenden desarrollar el pensamiento crítico del alumno, permitiéndole hacer cuestionamientos respecto a su entorno, otorgándole la capacidad de dar respuesta esas mismas incógnitas que este se plantee.

### **Las prácticas de laboratorio visión histórica y contemporánea**

En muchos ámbitos de la vida del ser humano, podemos apreciar la amplia distancia que existe entre el bagaje de conocimientos conceptuales que se adquieren de manera formal e informal y el hecho de que dichos conocimientos representen una herramienta significativa en las diferentes áreas de desarrollo de la vida.

Como se observó en el apartado anterior, la enseñanza de la ciencia y la química se caracterizan entre muchas cosas por la utilización de prácticas de laboratorio para la integración y aplicación de una gran cantidad de habilidades cognitivas del estudiante. Pero al igual que su enseñanza en general, la utilización

de este medio o recurso de enseñanza se ha ido modificando paulatinamente a lo largo de la historia, influenciado en gran medida por el avance mismo de la disciplina. Por ello es importante indagar en las diferentes concepciones históricas de las prácticas experimentales, para comprender su dimensión actual aplicada a la enseñanza de la química.

Es evidente que la concepción de *praxis* ha tenido diferentes connotaciones según el contexto social, histórico y cultural en el cual esta era concebida. Aristóteles (384 -322 a.C.) y muchos pensadores de la antigüedad, trataban de explicar diferentes fenómenos basándose en observaciones y deducciones fragmentadas, menospreciando por completo la experimentación como apoyo en el reforzamiento al reforzamiento del mismo conocimiento (Cardona, 2013, p. 4).

Desde dicha perspectiva, las prácticas experimentales son concebidas como un espacio donde el alumno reforzará los conocimientos teóricos vistos en clase, aprenderá habilidades manipulativas y de procesos, para la verificación de conocimientos ya establecidos.

Vistas desde un enfoque más apegado al constructivismo, y alejado cada vez más del sistema tradicional, las prácticas de laboratorio son vistas como una herramienta que apoyará al alumno no solo a aprender procesos, sino a ser capaz de generar sus propios significados y andamiajes cognitivos que le permitirán tener una visión más amplia de lo aprendido en clase (Salcedo et al., 2005).

Sabiendo lo anterior, partiremos con la idea de que “una clase teórica de ciencias, de la mano de la enseñanza experimental creativa y continua, puede aportar al desarrollo en los estudiantes de algunas de las habilidades que exige la construcción de conocimiento científico (López, Milena, Tamayo y Eugenio, 2012)”.

Como es evidente, la visión de las practicas experimentales ha evolucionado con el paso del tiempo, en este trabajo no se pretende indagar acerca de las diferentes concepciones que el ser humano ha tenido respecto a la práctica experimental, pero es necesario saber la situación actual para partir de ese punto y averiguar si en la situación educativa actual, las prácticas de laboratorio representan un verdadero desafío cognitivo para los alumnos, a partir del cual se pueda generar un verdadero aprendizaje significativo.

Se ha observado la evolución de la conceptualización de las prácticas experimentales, pero es pertinente hablar también de la evolución del laboratorio como un espacio físico como tal, en el cual se llevan a cabo múltiples experimentos y a lo largo de la historia han sido el centro de diferentes descubrimientos y avances científicos.

Zárraga, Velázquez y Rodríguez, (2004) mencionan que la idea de un laboratorio, es decir, un espacio en el cual el hombre pudiera llevar a cabo sus

experimentos surge a partir de su interés y curiosidad producido por la observación de múltiples fenómenos que apreciaba en su andar diario.

En el mismo estudio encontramos que el laboratorio de química como tal, surgió en la época medieval con los estudios alquimistas, donde el conocimiento producido era de carácter informal y basado en observaciones cualitativas. Fue hasta 1825 cuando Justus Von Liebig, estableció el primer laboratorio moderno para complementar las cátedras de química de la Universidad de Giessen, Alemania. En este laboratorio se realizaron una gran cantidad de descubrimientos, y se aplicó el método científico en su máxima expresión. Es este modelo de laboratorio el que fue tomado por múltiples escuelas, los cuales han sido instalados de manera similar, utilizando mesas de trabajo, agua, corriente eléctrica, vertederos, conductos de ventilación, etc. Actualmente los laboratorios de docencia e investigación siguen en modificación constante de acuerdo con sus mismas necesidades.

### **Las prácticas de laboratorio: visión didáctica**

Una vez revisada la visión histórica de las prácticas experimentales, desde sus concepciones iniciales, hasta el modelo de referencia actual, es importante orientar el análisis y la reflexión hacia una visión didáctica, e indagar en los diferentes componentes que subyacen bajo este ambiente de aprendizaje.

Las prácticas de laboratorio son concebidas por muchos expertos, López y Tamayo (2012), como una manera de percibir la enseñanza de la ciencia en el sentido de permitirle al estudiante la construcción de conocimientos, apropiación de metodologías de trabajo científico y desarrollo de habilidades y destrezas propias de un laboratorio experimental.

El laboratorio también es concebido como una metodología de enseñanza, en la cual la experiencia inmediata en la manipulación y observación de materiales científicos es superior en muchos aspectos a otros métodos en cuanto a su capacidad para desarrollar la comprensión y el discernimiento. Y así mismo es usado para capacitaciones necesarias en estudios e investigaciones más avanzadas (Wilbert, 1970).

Los objetivos de una práctica experimental son entonces evidentes, pretendiendo no solo el reforzamiento de aprendizajes teóricos, sino la construcción de nuevos conocimientos, pero dicho recurso, como en todo proceso educativo, tiende a descubrir en el acto diferentes obstáculos que irán modificando su metodología hasta el punto de establecer diferentes enfoques que sustenten una práctica pedagógica idónea para un determinado grupo de estudiantes que se ven inmiscuidos en un ambiente de aprendizaje tan complejo como una práctica de laboratorio.

López y Tamayo (2012), afirman en un estudio realizado en la Universidad de Caldas; Colombia, que el panorama actual de las prácticas de laboratorio presenta una metodología en la cual el estudiante sigue una simple serie de instrucciones tipo receta, donde solamente aprende cuestiones algorítmicas para arrojar posteriormente una conclusión de los hechos, dejando de lado el meta análisis de su trabajo, aunado a una mayor preocupación por el aprendizaje de conceptos que por el aprendizaje de conocimientos procedimentales y actitudinales.

Tomando en cuenta lo anterior, se supondría entonces que muchos estudiantes que participan en prácticas de laboratorio no alcanzan los niveles de aprendizaje esperados con relación a los objetivos didácticos planteados dentro de ella, en donde se pretende llevar al estudiante a la generación de un verdadero aprendizaje significativo.

Con respecto a esta reflexión, el mismo estudio revela que las principales causas de esta realidad son la falta de materiales, espacios adecuados, limitaciones de tiempo, grupos numerosos y la falta de disposición y motivación por parte de los estudiantes y profesores. Por lo tanto, es importante considerar a las prácticas experimentales como un instrumento que promueva la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en conjunto, pero para alcanzar dichas expectativas, el laboratorio debe tener un objetivo claro y definido, y el docente es el encargado de dar sentido y saber en qué momento es pertinente la utilización de este medio.

Hodson (1994), citado por Flores, Caballero y Moreira (2009), siguiendo la misma línea, señalan que en la enseñanza de la ciencia se deben tomar en cuenta tres aspectos fundamentales: el aprender ciencia (conocimientos teóricos), el aprender la naturaleza de la ciencia (metodologías y relación con la sociedad), y finalmente el aprender a hacer ciencia (práctica integradora para la resolución de problemas), y que, aunque estas particularidades pueden separar para finalidades didácticas, por si solas son insuficientes.

Se comprende entonces según los planteamientos de Hodson, que el laboratorio es un ambiente holístico, donde el alumno habrá de integrar todos los saberes teóricos y metodológicos para construir nuevo conocimiento, pero para lograr esa finalidad, el alumno debe tener consolidados una serie de conocimientos previos que lo lleven a desafíos cognitivos más avanzados.

Hodson, al igual que López y Tamayo (2012), concuerda que para alcanzar estos objetivos se debe dejar de lado la metodología de tipo receta, que solo permite aprender una serie de cuestiones algorítmicas y ciertas destrezas, y buscar un enfoque práctico que permita al estudiante discutir, comparar y razonar lo que se ha hecho en un determinado experimento permitiéndole vivir un proceso real de resolución de problemas.

Siguiendo la misma tendencia, Insausti y Merino (2016), concuerdan en el hecho de que el diseño curricular de la enseñanza de las ciencias tiende a separar sus contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero se cometería un error por parte de los educadores si fueran tomados como factores aislados y sin relación alguna, lo correcto sería entonces mostrar una visión integradora de los tres contenidos y saber que la mejor receta para enseñar es utilizar diferentes estrategias didácticas.

Es importante plantear el desarrollo de un aprendizaje significativo, es decir, plantear una serie de problemáticas al alumno que habrá de resolver mediante los conocimientos teóricos y metodológicos que ya posee, para a partir de ahí construir un nuevo conocimiento.

El mismo estudio de Insausti y Merino, confirma que la principal problemática no es el recurso mismo, sino la manera en la cual este es aplicado. Se vuelve relevante nuevamente el cambiar el estilo tradicional de recetas por un enfoque que utilice las prácticas como pequeñas investigaciones, convirtiéndolas en el recurso más poderoso para la enseñanza de contenidos procedimentales mediante la utilización de una didáctica de carácter inductivo, donde se habrán de identificar problemas, generar hipótesis, comparar variables, diseñar experimentos, trabajar y decidir en equipo, entre otras ventajas que esta metodología ofrece.

Finalmente, en un panorama más apegado a la situación actual, Furman y Podesta (2009), proponen un aprendizaje por indagación en el cual se deben generar situaciones de aprendizaje donde se tome en cuenta el aprendizaje de conceptos, pero también el desarrollo de ciertas competencias científicas presentes en currículos de diferentes países como:

- La observación y descripción
- Formulación de preguntas investigables
- Formulación de hipótesis y descripciones
- Diseño y realización de experimentos
- Formulación de explicaciones teóricas
- Comprensión de textos científicos
- La argumentación

Para lograr la generación de conceptos y desarrollo de estas competencias es necesario que las actividades experimentales sean planeadas de manera minuciosa, definiendo bien cuáles son los conceptos que se desea enseñar, y las competencias que se quieren fortalecer, para posteriormente escoger que situación experimental es la indicada para ello.

Este último trabajo propone el desarrollo de conceptos y competencias claves en la educación científica, pero para lograrlo en conjunto con el trabajo

experimental, se deben plantear detalladamente los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar, junto con las habilidades que se desean desarrollar y/o fortalecer en los alumnos, y partiendo de ese encuadre previo, escoger que actividad experimental es la indicada para lograr dichas finalidades.

En el análisis y reflexión de los estudios anteriores se ha hecho evidente que el laboratorio no es un simple recurso, sino que ha tenido al igual que la ciencia y la enseñanza, una serie de transformaciones que lo han ido adaptando a las necesidades curriculares actuales. Se entiende entonces que no se trata de la realización de simples recetas de cocina, sino de generar un ambiente de aprendizaje en el cual el alumno fortalezca y genere competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de carácter científico, que lo lleven a un proceso de metacognición donde sea consciente de lo que está aprendiendo, y relaciona dichos saberes con su contexto y con otras áreas del conocimiento.

## Lista de referencias

- Arca M., Guidoni P, Mazzoli P. (1997). *Enseñar Ciencia*. España Ed. Paidós Ibérica
- Beltrán, L.F. (2004). Las instituciones en el cruce de caminos, en G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (coords), en *Políticas, instituciones y actores en educación*. Ediciones Novedades Educativas del Centro, Buenos Aires, Argentina, Publicaciones Educativas y Material Didácticos, S.R.L.
- Camaño, A. (2011). *Enseñar Química mediante la contextualización, la indagación y la modelización*. Universidad de Barcelona.
- Cardona, F. (2013). *Las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica* (Tesis de pregrado). Recuperado: file:///C:/Users/A/Documents/Diseño%20de%20proyectos/Fuentes/Capitulo%202/Definicion%20de%20practicas%20experimentales/CD-0395428.pdf
- Craig, G. J., Woolfolk A. E. (1988). *Manual de Psicología y Desarrollo Educativo*. Ed. Prentice Hall Tomo 1. España. Editorial, Paidós Ibérica
- Carretero, M. y García Madruga, J.A.(2002) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Argentina, Ed. Aiqué.
- Correa Gutiérrez, S. (2008). *Evaluación de competencias clave en el aprendizaje de ciencias desde la perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Sevilla, España.
- Charria, V.H. et. al., (2011, diciembre) *Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales*. Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología Desde el Caribe. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
- Cura, O., Mandolesi, E. & Sandoval, j. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. *Universidad Tecnológica Nacional. Vol. 16*. No. 1. pp. 126-138.
- Díaz-Barriga, F y Hernández Roas, G. (2004). *Estrategias de Enseñanza para un aprendizaje significativo*. México Ed. Mc Graw Hill.
- Dirección General de Bachillerato. (2013). *Química 1*. Recuperado de file:///C:/Users/A/Documents/Diseño%20de%20proyectos/Fuentes/Capitulo%202/4.%20Competencias%20en%20las%20ciencias%20experimentales%20practicas%20experimentales/Quimica\_I\_biblio2014.pdf
- Rychen, D. S. y Hersh L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (1ª Edición). México D.F. Fondo de Cultura Económica. P.94–128. file:///C:/Users/A/Documents/Diseño%20de%20proyectos/Fuentes/Capitulo%202/1.%20Definicion%20de%20competencias/Definición%20y%20clasificación%20teórica%20de%20las%20competencias%20académicas,%20profesionales%20y%20laborales.%20Las%20co.pdf

- Duschl R. A. (1997). *Renovar la Enseñanza de las Ciencias* Importancia de las teorías y su desarrollo. Ed. Narcea Madrid
- Freire, P. (2003) *Cartas a quien pretende enseñar*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentes, M. T. (2007, diciembre) *Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual*. Acta Colombiana de Psicología. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810206.pdf>
- González, J. & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Huamán, D. (2011). El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-185
- Kaufman, M. y Fumagalli, L. (2000). *Enseñar Ciencia Naturales*. Reflexiones y propuestas didácticas, Ed. Paidós Educador B.A. Barcelona, México
- López, A. et al. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 8, pp. 145-166. Recuperado de <file:///C:/Users/A/Documents/Diseño%20de%20proyectos/Fuentes/Capitulo%202/Definicion%20de%20practicas%20experimentales/134129256008.pdf>
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica en el aula*. Universidad de Murcia.
- Ocegueda, C. (2007). *Metodología de la investigación. Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. (3era Edición). San Pedro Iztacalco, México, D.F: Anaya Editores, S.A.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2003): *Declaración de Santo Domingo*. La Ciencia para el siglo XXI: Una nueva vision y un marco para la Acción, UNESCO.
- Pozo , J.I y Carretero, M. (1987). *Aprendizaje de la Ciencia y Pensamiento Causal*. Madrid. Editorial Visor.
- Ruiz Ortega, F.J. (2007). *Modelos Didácticos para la Enseñanza de la Ciencia*. Manizales Colombia. URL: [latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/)
- Salcedo, A. et al. (2005). *Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de la química en educación superior*. Recuperado de [file:///C:/Users/A/Documents/Diseño%20de%20proyectos/Fuentes/Capitulo%202/Definicion%20de%20practicas%20experimentales/edlc\\_a2005nEXTRAp209pralab.pdf](file:///C:/Users/A/Documents/Diseño%20de%20proyectos/Fuentes/Capitulo%202/Definicion%20de%20practicas%20experimentales/edlc_a2005nEXTRAp209pralab.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf) P. 32
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. (2ª edición). México D.F: Eco Ediciones. P.
- Tonnuci, F. (1995). *El niño y la Ciencia, con ojos de maestro*. Argentina, Troquel.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2006). Documento curricular. Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Químico Biológicas.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. (2ª Edición). Madrid, España. Narcea, S.A. de Ediciones. P. 71-72

**Rosa Delia Cervantes Castro**

Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos y Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Químico Biológicas. Es docente de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde imparte cátedra en nivel licenciatura. Es profesora-investigadora, con perfil PRODEP por la Secretaría de Educación Pública. Es miembro del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CEMIR). Líneas de Investigación: Enseñanza de las Ciencias y Educación en Valores. Correo electrónico: *rdcervantes@docentes.uat.edu.mx*

**Antonio de Jesús Estrada Maldonado**

Técnico Laboratorista Clínico por el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 24, es estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Químico Biológicas. Posee la certificación de First Certificate in English (FCE) por Cambridge University. Ha sido Docente en el área de Inglés en el Instituto de Idiomas de Victoria S.A. de C.V, así como en el Centro Especializado de Idiomas para Niños y Adolescentes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de Investigación: Enseñanza de las Ciencias. Correo electrónico: *antonioestrada24@hotmail.com*



# Capítulo **7**

## La implementación de las políticas educativas para los académicos y los gestores institucionales

---

Teresa de Jesús Guzmán Acuña  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Introducción**

Las principales políticas educativas vigentes en México son aquellas que han emanado de los organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), de los cuales nuestro país ha tomado las recomendaciones pertinentes y los ha traducido en políticas educativas aplicadas en distintos niveles de la educación, particularmente en la educación superior.

De acuerdo con Maldonado (2000), las principales políticas que la UNESCO señala en el ámbito de la educación superior son:

- Libertad académica y autonomía institucional.
- Manejo eficaz de los recursos, fuentes alternativas de financiamiento.
- Mejoramiento de los procesos de gestión.
- Diversificación de los sistemas y las instituciones.
- Calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario.
- Articulación entre la enseñanza secundaria y la educación superior.

- La educación superior y el desarrollo humano sostenible.
- Renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.
- Mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios; fomento de la capacidad intelectual de los estudiantes, aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Financiamiento de la investigación, importancia social y su calidad científica. Interdisciplinariedad (ciencias, tecnología, cultura).

En 1994 la OCDE, inició el estudio sobre políticas nacionales de educación superior para México, el cual comprende un documento elaborado por una comisión de expertos mexicanos y otra parte elaborada por expertos internacionales (OCDE, 1996; 1997; Latapí, 1996 citado por Maldonado 2000). Las políticas derivadas de este estudio han tenido un impacto relevante en la educación superior en el contexto nacional. Entre ellos destacan:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación).
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).
- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales).
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales).
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas).

El gobierno mexicano ha traducido en su política educativa en nivel superior a programas que fomenten la calidad de la enseñanza del profesorado desde hace ya varios años.

En México, en los años setenta, las políticas públicas del gobierno federal propiciaron la expansión acelerada del sistema y su matrícula mediante el crecimiento de las instituciones existentes y la creación de instituciones, principalmente institutos tecnológicos federales y universidades públicas estatales. Con ello se logró cuadruplicar la matrícula del sistema e incrementar en las diferentes regiones del país las oportunidades de acceso a la educación superior (Rubio, 2006).

La expansión continua del subsistema público de educación superior, el incremento en su cobertura y su contribución al desarrollo estatal han sido parte de los objetivos y de la dimensión regional de las políticas educativas de los diferentes niveles de gobierno en las últimas décadas. El Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) de 1986, enfatizó la necesidad de integrar subsistemas regionales en el marco de una planeación nacional y de propiciar una mayor participación de los gobiernos de los estados en el financiamiento de las instituciones públicas asentadas en ellos. En el marco del Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, el gobierno federal impulsó el crecimiento y la distribución regional de la oferta educativa pública para reducir las desigualdades en cobertura entre las entidades federativas. Fue a partir de 1990, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció como política privilegiar la creación de instituciones públicas en los estados bajo el régimen de organismos descentralizados de los organismos estatales (Rubio, 2006).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 consideró también la importancia de lograr una distribución más equitativa del servicio educativo dentro de las sociedades regionales desiguales a fin de impulsar la apertura del mayor número posible de oportunidades educativas donde se cumpliera con los requisitos de calidad, demanda, mercado laboral, perspectivas de desarrollo regional y local (Rubio, 2006).

En 1997 la SEP definió un conjunto adicional de lineamientos para la conciliación de la oferta y la demanda de educación superior en los estados del país. La ampliación de la oferta educativa debía surgir de las iniciativas de los gobiernos de los estados, las cuales deberían estar sustentadas en estudios avalados técnicamente por las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). En dichos estudios los objetivos son impulsar la descentralización educativa para ampliar y consolidar sistemas de educación superior de buena calidad en cada estado, en los que se privilegie la complementariedad de la oferta, la comparabilidad de los programas educativos, la movilidad estudiantil, el reconocimiento mutuo de créditos, la colaboración e intercambio académicos entre instituciones y sus cuerpos académicos, y la participación de los gobiernos estatales aportando 50% de los recursos necesarios para la operación de las nuevas instituciones o, en su caso, de los nuevos programas que se abran en las existentes (Rubio, 2006).

En las últimas tres décadas el sistema de educación superior en México ha desarrollado profundas dinámicas de cambio en prácticamente todas sus dimensiones y componentes. Un primer rasgo de transformación está relacionado con los procesos de crecimiento, expansión, descentralización y diversificación del sistema. Entre los elementos relevantes de la dinámica cabe mencionar los siguientes: (Rodríguez, 2014:22)

- a) La creación de nuevas Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en los estados, a través de la creación de universidades tecnológicas, universidades politécnicas, y universidades interculturales.
- b) El impulso de las modalidades de educación superior tecnológicas en el sector público.
- c) La descentralización de las universidades públicas estatales.
- d) La incorporación de las IES públicas de formación de profesores al sistema de educación superior.
- e) La inversión privada, en la actualidad cubre un tercio de la educación superior y más de 40% del posgrado a nivel nacional.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha jugado un papel importante en cuanto al trabajo de formulación de propuestas, de mediano y largo plazo para fortalecer a las IES asociadas y del sistema educativo en sí (ANUIES, 2000, citado por Rodríguez, 2014).

Las propuestas de ANUIES en el 2000 incluyen una serie de programas estratégicos para operar en las IES (consolidación de cuerpos académicos, desarrollo integral de los alumnos; innovación educativa; vinculación; gestión, planeación y evaluación institucionales); programas para el sistema de educación superior en su conjunto (evaluación y acreditación, el sistema nacional de información; redes académicas y movilidad; universidad virtual); propuestas para acciones del Estado (expansión y diversificación de la educación superior; su marco jurídico y financiamiento). Dichas propuestas y recomendaciones hechas por la ANUIES fueron tomadas en la definición de las políticas de educación superior desplegadas de 2000 a 2009.

Ya sea en el contexto de los programas impulsados por la ANUIES y/o por el gobierno federal, el personal académico actualmente vive en función de esos programas, más que en función de las realidades de la institución donde trabaja (Galaz y Estévez, 2015).

En el Plan Nacional de Educación (PNE) en 2001 se planteó una política de crecimiento del sistema de educación superior basada en criterios de calidad y equidad, misma que de 2006 a 2012, son especialmente destacables los resultados de la política sectorial en materia de crecimiento y diversificación del sistema de educación superior, el impulso a los programas tendientes a reforzar la calidad académica de las instituciones y los programas, así como las pautas para la consolidación de una cultura de evaluación, transparencias y rendición de cuentas de las instituciones que forman el sistema.

La continuidad del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP) que en la

actualidad se denomina Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) han estimulado, mediante fondos concursables, la planeación estratégica en las universidades, a la formación y el desarrollo de cuerpos académicos, la docencia e investigación, y el desarrollo de proyectos correspondientes a las funciones académicas de las instituciones.

## **Perspectiva teórica**

### **Las políticas educativas en torno a los académicos**

En 1995, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señaló que la educación superior se encontraba en crisis en la mayoría de los países, por lo que era necesario repensar en su misión general y sus funciones específicas (DSA, 2014).

El Banco Mundial y diferentes organismos internacionales adquirieron una presencia significativa en el diseño de políticas, así como en el financiamiento de la educación superior. El Banco Mundial ha formulado sugerencias como: (DSA, 2014)

- Modos más precisos para que las IES y profesores realicen actividades de investigación

- Revisar la pertinencia de los programas educativos.

El proceso de la transformación de la educación superior ha provocado iniciativas a nivel internacional, entre las que se puede anotar: (DSA, 2014)

- 1) La modificación de los marcos normativos que rigen a la educación superior.
- 2) La creación de diversos organismos de evaluación y acreditación (Consejo Centroamericano de Acreditación Superior, CCA).
- 3) Vinculación entre las IES y los sectores productivos.

La necesidad de surgimiento de una comunidad académica profesionalizada trajo como consecuencia iniciativas y recomendaciones entre las que se pueden recalcar el Discurso de la Profesionalización en la Docencia (CEPAL); la Recomendación a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior por la UNESCO en 1996; la Declaración de Bolonia en 1999 donde se expuso el proceso de conformación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del continente; la Declaración de Lisboa en 2009 que describe la tarea primordial de las sociedades modernas que dependen de la aplicación del conocimiento y la explotación de la tecnología de las comunicaciones e información, habilidades, destrezas y competencias que las universidades deben desarrollar apoyadas en el desarrollo profesional lo que implica la existencia y creación de universidades con diferentes misiones y fortalezas pero compartiendo un objetivo en común (DSA, 2014).

Es necesario transformar a la educación superior para reducir brechas en la dependencia con los países industrializados (DSA, 2014). Esta transformación se basa en las políticas de calidad de la educación superior.

Parte de la política de educación superior que el Estado instrumentó hacia las universidades públicas en las últimas tres décadas han sido los distintos programas de estímulos a profesores e investigadores que dedicaban tiempo completo a sus tareas docentes y de investigación. Los más importantes han sido: El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PRODEP) en 1996, y un buen número de programas que la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal ha promocionado y administrado en cada universidad pública del país desde 1990 (Heras, 2005, pp. 208).

### **Sistema Nacional de Investigadores**

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado por acuerdo presidencial en 1984 para reconocer la labor de personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico usando criterios confiables para la formación y consolidación de investigadores mexicanos.

El SNI tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social. El ser miembro de este sistema es la distinción máxima que los investigadores pueden obtener y en paralelo a esto se les otorgan estímulos económicos según el nivel asignado (CONACYT, 2015).

En lo particular, desde 1984, con la creación del Sistema Nacional de Investigadores se ha fomentado la aparición y consolidación de un nuevo actor académico que se caracteriza por ser de tiempo completo, tener un doctorado y realizar de manera central actividades de investigación (Galaz, 2009).

Con mil 396 miembros al momento de su creación, hacia 2011 el SNI contaba con 17 mil 637 miembros, la gran mayoría de ellos laborando en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas del país. Lo que representa un crecimiento acumulado de 1984 a 2011 de 1163% y un crecimiento anual promedio de 11% (SNI, 2015).

Velázquez (2013) citado por Lladó, et al., (2014) sostiene que la ley de Ciencia y Tecnología, establece como principio orientador, que las políticas y estrategias de apoyo al desarrollo científico y tecnológico, deberán ser periódicamente revisadas y actualizadas, conforme a un esfuerzo permanente de evaluación de resultados y

tendencias del avance científico y tecnológico, así como en su impacto en la solución de las necesidades del país.

Ante este contexto, es importante analizar las políticas que el propio Sistema Nacional de Investigadores establece para que los académicos de la universidad puedan ser evaluados en cuanto a su producción académica, con el propósito de fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación en pro de la calidad en la educación superior.

### **Programa para el Desarrollo Profesional Docente**

Los antecedentes del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) tienen su base en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), el cual nace a finales de 1996, donde el presidente Ernesto Zedillo anunció la operación del mismo. Este programa vino a reemplazar al Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA) que había iniciado operaciones en 1994 (De Vries & Seco, 2005 citado por López et al., 2009).

Las nuevas políticas dictadas a través del PRODEP determinaban cuatro actividades esenciales para la labor académica: la tutoría, la investigación, la docencia y el trabajo colegiado (SEP, 2000, citado por López et al. 2009).

El objetivo desde el inicio de PRODEP era dar un nuevo impulso a la formación y actualización de los académicos de la IES. PRODEP fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA), reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el Profesorado de Carrera con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, de tal suerte que el perfil del profesorado de acuerdo a la tipología de los programas y subsistemas es fundamental para la transformación de la educación superior que se requiere en el país (DSA, 2014).

En 2014 y continuando con las recomendaciones establecidas por la UNESCO (1996) entra en vigor el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que retoma apoyos y reconocimientos de PRODEP para la educación superior.

La misión y el ser de este programa es mejorar la calidad de la educación superior en México mediante el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la superación del profesorado de las IES adscritas al “Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior”.

Al hablar de PRODEP es importante abordar la Dirección de Superación Académica (DSA), organismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) coordina el programa y que persigue los objetivos siguientes:

- Sustentar la articulación y formación profesional de los docentes, estimular los procesos de superación permanente a través de las tareas de investigación e innovación; atendiendo la formación de nuevos cuadros de docentes-investigadores, con capacidades, habilidades y destrezas necesarias para que cubran los diferentes programas de estudios y de desarrollo académico que ofrecen las instituciones.
- Dirigir el desarrollo, sistematización y operación que permitan a las Instituciones de Educación Superior conforme a las Políticas de Educación Superior y lineamientos establecidos, sus programas y proyectos de desarrollo de Cuerpos Académicos, formación y actualización del personal académico.
- Otorgamiento de nuevas plazas, fortalecimiento del Posgrado, integración de redes temáticas con lo cual se promoverá y fortalecerá los procesos de la habilitación y mejoramiento del personal académico para estar en condiciones de generar o aplicar de manera innovadora el conocimiento.
- Distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas con base en la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en la IES, de tal suerte que esta tipología coincida con las leyes orgánicas de las propias IES, lo que resulta fundamental para la transformación de la educación superior.
- Supervisar el diagnóstico y adecuaciones para la expedición de normas, revisiones, y lineamientos que mejoren las habilidades y destrezas de los profesores (DSA, 2014).

El “Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior” establece los siguientes objetivos en apego a la estrategia de consolidar el perfil y desempeño del personal académico (DSA, 2014):

El objetivo general que se persigue es propiciar la consolidación de Cuerpos Académicos en cada una de las IES públicas adscritas al Programa con profesores que tengan los perfiles deseables, que den sustento a la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de Educación Superior (técnico superior universitario/profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) con responsabilidad, buena calidad y competitividad.

Como objetivo específico se contempla dar apoyo para que los profesores obtengan el grado que los habilite para realizar con buena calidad sus funciones universitarias, proporcionando los medios materiales que les facilite un mejor desempeño; además de fomentar y propiciar la integración de Cuerpos Académicos en Redes Temáticas de Colaboración.

Es importante analizar las condiciones en que se encuentra el personal académico para cumplir con los requisitos que establece el PRODEP en cada una de sus convocatorias.

## **Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente**

Dentro de la Dirección de Superación Académica (DSA) se coordina también el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), cuyo objetivo fundamental es valorar y estimular el desarrollo del personal docente en las categorías de tiempo completo, medio tiempo y asignatura que realicen con calidad, dedicación y permanencia las actividades de docencia, investigación, tutorías y participación en cuerpos académicos, es decir que realizan aportes significativos en la mejora de los indicadores de resultados de las universidades públicas estatales (UPES).

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público, a través de la Secretaría de Educación Pública ha establecido los lineamientos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), asignando un presupuesto para que operen como un complemento salarial para los profesores.

Lladó, et al., (2014) mencionan que este programa también podrá considerar el personal titular de los departamentos cuyo origen sea la docencia, que se encuentren vinculados con la planeación y desarrollo de proyectos educativos y que además impartan un mínimo de 4 horas-semana-mes de docencia frente a grupo. Los criterios de evaluación a partir de los que se derivan los indicadores, las ponderaciones, los juicios de valor y las calificaciones, toman en cuenta los siguientes factores por orden de importancia:

- La calidad en el desempeño de la docencia (60% a 70%)
- La dedicación a la docencia (20% a 30%) y
- La permanencia en las actividades de la docencia. (10% a 20%)

El puntaje de los factores de Desempeño Docente a evaluar, se asigna en una escala de 1 a 1000 y se distribuye de la siguiente manera: Calidad 700, Dedicación 300 y Permanencia 200. Sin embargo, la evaluación sigue el proceso que cada institución de educación superior determine. Los montos de los estímulos al desempeño docente serán diferenciados y clasificados por nivel, de acuerdo a la calidad de los desempeños. En ningún caso un estímulo podrá ser inferior a un salario mínimo o superior a 14 salarios mínimos.

Por lo que se requiere revisar las estrategias institucionales de implementación por parte de los directivos de la Universidad.

## **Planteamiento del problema**

En México uno de los 4 ejes que contempla el Plan Nacional de Desarrollo es la Educación de Calidad (PND, 2013-2018).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su objetivo 2, menciona fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior

y la formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México. El fomento de la investigación científica y tecnológica, la promoción de la generación y divulgación del conocimiento. En su objetivo 6, habla de impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento. Las estrategias buscan, incrementar la inversión en investigación científica y desarrollo experimental, aumentar el número de investigadores y personas con estudios de posgrado en ciencia, tecnología e innovación.

El Programa Estatal de Educación en Tamaulipas 2011-2016, centra el objetivo 5 en la consolidación de la actividad científica y tecnológica.

En cuanto a la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), en su Plan de Desarrollo Institucional (2014-2017) se establece como un eje estratégico promover la profesionalización de la docencia, la revalorización de la función docente e impulsar la modernización de la docencia, cada uno de estos ejes con líneas de acción encaminadas al cumplimiento de las mismas.

La UAT en agosto de 2016 tiene 100 Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que cultivan en conjunto 162 Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC). El nivel de desarrollo de los CA se encuentran de la siguiente manera: 20 CA consolidados, 38 CA en consolidación y 42 CA en formación. Estos cuerpos académicos están distribuidos en veinte dependencias de educación superior de la UAT y cuentan con la participación de 422 profesores de tiempo completo que operan sesenta y tres proyectos de investigación con fondos PRODEP, y el resto opera con diversos fondos de financiamiento.

Por lo que respecta a la producción académica, en el Sistema Unificado PRODEP (SISUP), se registraron en 2015, 607 artículos en revistas indexadas, 96 artículos arbitrados, 137 libros y 530 capítulos de libros.

Es importante destacar que la UAT tiene 122 profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de los cuales 38 son candidatos a investigador, 74 ostentan la categoría de Nivel I, 9 más se ubican en el Nivel II y finalmente un profesor se posiciona en el Nivel III de este sistema. Es oportuno señalar que estos 122 investigadores del SNI representan el 52.57% del total de investigadores reportados en el estado (Segundo Informe Rectoral, UAT 2016).

Particularmente, los académicos deben profesionalizar cada vez más su trabajo para cumplir con los estándares y las políticas internacionales, ya que la evaluación es un tema que viene de la mano con la educación de calidad.

La revisión de las políticas educativas de nivel superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas es preponderante, la cultura de la evaluación es un eje

primordial si se quiere que la calidad sea la constante en sus programas, en la enseñanza y en general en su planta docente. Los programas actuales como PRODEP y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), o bien el SNI son motivo para hacer partícipes a toda la planta docente a través de los directivos y que ellos sean los encargados de socializar la información. A su vez, deben implementar las políticas en el desempeño en el aula como docentes y a la par como investigadores, y cumplir con demás funciones y compromisos de sus puestos.

Es responsabilidad de los directivos de la Universidad colocar a todas las Dependencias de Educación Superior (DES) dentro de la dinámica de las políticas actuales, su implementación traerá mejoras no sólo como universidad, sino también los docentes verán remunerado su esfuerzo, que será un motivante para seguir participando en estas actividades. La productividad de los académicos se puede ver reflejada en la publicación de capítulos de libros, libros, ponencias, entre otros ya que son requisitos que marcan las políticas de PRODEP, ESDEPED y el SNI.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Tamaulipas ha establecido cuáles son los ejes estratégicos de la administración rectoral, sus indicadores de calidad confirman el avance que los propios académicos han desarrollado en los últimos años. Sin embargo, los cambios que se han generado en los funcionarios que ocupan los puestos de decisión, requieren una valoración de su opinión para analizar el conocimiento de las políticas de educación superior y su correspondiente implementación en los académicos. Por lo tanto, se define el problema de investigación centrado en los directivos que implementan las políticas de PRODEP, ESDEPED y el SNI, particularmente los directivos de las DES de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en la zona sur del Estado.

### **Objetivo general**

Valorar y analizar la implementación de las políticas educativas para los académicos y su productividad por parte de los directivos de la zona sur de Universidad Autónoma de Tamaulipas.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de conocimiento que los directivos tienen sobre la producción de conocimiento de los académicos de la UAT.
- Identificar la influencia que las políticas educativas han tenido en la productividad de los académicos de la UAT, desde la perspectiva de los directivos de las DES.
- Analizar la problemática que los directivos enfrentan en la implementación de las políticas.

## Metodología

Este trabajo se basa en un estudio cualitativo, Hernández, et al., (2010) argumentan que el diseño de la investigación cualitativa es abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.

Se aplicó una entrevista semiestructurada, integrada por 21 preguntas dirigidas a conocer el tema de esta investigación. El instrumento de recolección de datos se aplicó a siete directivos de la zona sur de la UAT para conocer su pensar y sentir acerca de este fenómeno.

Las unidades de análisis son las Facultades de Arquitectura, Comercio, Odontología, Enfermería, Ingeniería, Música, y la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales.

El guión de la entrevista contiene temas sobre la formación académica del entrevistado, la trayectoria en la DES en la cual se encuentran laborando, el conocimiento sobre las políticas educativas que rigen la universidad emanadas de la SEP y CONACYT, el conocimiento sobre el SNI, PRODEP (anteriormente PRODEP), Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), la implementación de las políticas al interior de las Facultades y Unidades Académicas, los problemas que han enfrentado, la productividad académica y sus limitantes, las estrategias que usan para fomentar y elevar la calidad de la productividad, y las estrategias para promover la investigación y productividad de los académicos.

Con el propósito de organizar la información de las entrevistas, se han elaborado categorías y variables de análisis, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías y variables

Categorías	Variables
Conocimiento de las políticas	SNI - Sistema Nacional de Investigadores PRODEP - Programa para el Desarrollo Profesional Docente. ESDEPED - Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente
Problemas para implementar las políticas en torno a los académicos	Esquemas antiguos de trabajo Comunicación oportuna Apoyos económicos
Mecanismos y estrategias para implementar las políticas en torno a los académicos y su productividad	Recurso humano externo Trabajo colaborativo Movilidad de profesores Comunicación permanente Vinculación con organismos públicos y privados Planeación estratégica

Categorías	Variables
Productividad Académica	Cursos de formación en la investigación Vinculación oportuna de docentes con la información Participación en eventos académicos Infraestructura y equipamiento Sistema de horarios nuevos Implementación del SIAA Nuevos programas de apoyo a docentes Vinculación con organismos públicos y privados Gestión oportuna por parte de directivos

Fuente: Elaboración propia, 2015

## Resultados

Los directivos de las DES conocen los principales programas nacionales que rigen las políticas de Educación Superior

Como lo indica Heras (2005), parte de la política de educación superior que el Estado instrumentó hacia las universidades públicas en las últimas tres décadas, han sido los distintos programas de estímulos a profesores e investigadores que dedicaban tiempo completo a sus tareas docentes y de investigación. Los más importantes han sido: El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PRODEP) en 1996, y un buen número de programas que la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal ha promocionado y administrado en cada universidad pública del país desde 1990.

Es un sistema a nivel de nuestro país que busca el fortalecimiento de la investigación, es decir, este sistema brinda apoyos para contribuir a la formación y consolidación de investigadores de alto nivel (E5, Enfermería).

Es un programa nacional impulsado por la Secretaría de Educación Pública, trata de que los profesores de las universidades tengan el mínimo de calidad como docentes a nivel nacional, es lo que marca el programa. Y este programa intenta medir actividades como las que mencioné hace un momento hace énfasis en actividades de investigación científica, de docencia, todo lo que es enfocado a lo académico y científico. No establece la diferencia entre el SNI y el PRODEP (E2, Comercio).

Bueno, esto es el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente y como sabemos busca también valorar y estimular el desarrollo del personal docente, principalmente de profesor del tiempo completo y su participación también en los cuerpos académicos, es decir, tanto lo que es la docencia, la investigación y su contribución dentro de los cuerpos académicos (E5, Enfermería).

A partir de entonces, las universidades han estado inmersas en esta dinámica de cambios y exigencias en las políticas educativas. Por lo tanto, durante la conversación con los directivos se percibe que están familiarizados con los nombres de los programas y organismos externos que tienen que ver con la certificación y evaluación de los académicos. Además reconocen cómo las políticas públicas se insertan de manera importante en la operación de los programas, en cuanto a la sistematización de los indicadores de evaluación, la producción académica y el fortalecimiento institucional.

Las políticas están encaminadas a que el profesor sea evaluado buscando la calidad académica; el docente participa en actividades de docencia, investigación y de gestión, el puntaje de los alumnos, el desempeño como docente, la producción científica del profesor, la actividad de tutoría, número de tutorados y la gestión académica que consiste en ver si el profesor ha dado resultados en actividades de vinculación principalmente (E2, Comercio).

Hablar de CONACYT, de la SEP, es el referente en la Educación Superior en este país. Sin embargo, cuando se plantean en detalle las políticas y en qué consisten los programas federales de PRODEP, ESDEPED y SNI es evidente que tienen una idea general, sobre todo si no han pasado por estos procesos de evaluación.

*Los directivos conocen las necesidades de los académicos para incrementar su productividad académica.*

Evidentemente, cada uno de los programas nacionales establece sus propias políticas y requerimientos. Tal es el caso del SNI, que desde su creación en 1984 ha fomentado la aparición y consolidación de un nuevo actor académico que se caracteriza por ser de tiempo completo, tener un doctorado y realizar de manera central actividades de investigación (Galaz et. Al., 2009).

Los directivos están muy conscientes que la investigación es el requisito fundamental para que los académicos ingresen al Sistema Nacional de Investigadores. Que necesitan generar conocimiento a través de esa investigación, y obtener los productos académicos como las publicaciones de libros, capítulos de libro, artículos arbitrados y en revistas indexadas.

Afortunadamente tengo profesores en esta unidad académica que son SNI. Éste es un organismo sumamente importante en el ámbito educativo y profesional de nuestro país. Para integrarse se necesita tener una serie de requisitos importantes en el área académica de cada profesionista más una serie de productos de investigación y participación en congresos, seminarios, foros, Publicación de libros, capítulos de libros, es un privilegio para el profesor de educación superior (E4, Derecho).

Caso similar son las políticas dictadas a través del PRODEP (ahora PRODEP), que determinan cuatro actividades esenciales para la labor académica: la tutoría, la investigación, la docencia y el trabajo colegiado (SEP, 2000, citado por López et al., 2009). Para cumplir con estas políticas, al menos los académicos realizan estas funciones casi de manera cotidiana, sobre todo la docencia y la tutoría. De ahí surge el prestigio necesario para apuntalar a la institución a nivel nacional. Lo que tiene repercusiones en conseguir financieros y la posibilidad de crecimiento institucional.

Los directivos conocen de las necesidades de los académicos para cumplir cabalmente con estos requerimientos, esto debido a la experiencia de algunos de ellos, al tener vigente la certificación de Perfil Deseable PRODEP.

De entrada tener que decir que soy PRODEP desde hace nueve años, conozco las políticas, los trabajos que hay que hacer, sé que tengo que cumplir con mis publicaciones, con mis revisiones, mi tutorado mis tesis, mi trabajo colegiado y procuro cada año cumplir con mis metas establecidas para que la evaluación de cada tres años no tenga problema con mi certificación (E6, Ingeniería).

Como se establece en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), los criterios de evaluación a partir de los que se derivan los indicadores, las ponderaciones, los juicios de valor y las calificaciones, toman en cuenta los siguientes factores por orden de importancia:

- La calidad en el desempeño de la docencia (60% a 70%)
- La dedicación a la docencia (20% a 30%) y
- La permanencia en las actividades de la docencia. (10% a 20%)

Requisitos que fortalecen principalmente la actividad docente de los académicos, por lo cual la productividad académica se enfoca más a los estudiantes y las actividades frente a grupo.

Es el programa de estímulos al desempeño del personal docente y de igual forma conocemos la plataforma en donde la universidad captura la información de las actividades que desarrolla cada profesor en los diferentes rubros. Desde lo que es docencia, tutoría, gestión e investigación (E3, Odontología).

En este apartado, las entrevistas arrojan el conocimiento por parte de los directivos en lo que se requiere para poder cumplir con todos y cada uno de los programas y sus políticas. La manera en cómo pueden incrementar su productividad académica y mantener su evaluación y certificación por estos organismos. Todos son rasgos de prestigio para mantener un estatus académico aunque se trabaje en el ambiente administrativo.

*¿De qué manera influyen las políticas de Educación Superior en la productividad de los académicos?*

Durante los últimos 10 años, las políticas de los programas federales para la Educación Superior, han logrado permear en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Esto se ve reflejado en el incremento de los indicadores de calidad relacionados con la productividad de los académicos.

Actualmente la universidad es muy clara para la productividad e investigación debe ser algo que impacte a la institución, universidad y que pueda cumplir con los programas de desarrollo. Ahora hay tantas formas de hacer investigación acorde a políticas universitarias. La única gestión que podemos hacer es aquella que beneficie a la Universidad (E6, Ingeniería).

Un dato importante que se debe de resaltar es la cantidad de profesores de tiempo completo (PTC) que tienen Perfil Deseable y la cantidad de maestros que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, a junio de 2016 se cuenta con 515 profesores con Perfil Deseable PRODEP y 122 miembros del SNI.

Hemos recibido la indicación de que esto se fortalezca e impulse y lo estamos haciendo, la preparación, el avance de grados, vamos hacia el doctorado, ya lo dijo el rector en un evento necesitamos más doctores, más SNI, nosotros como directores en las unidades académicas debemos responder a todas las acciones para estimular esto más investigadores, más productos académicos, un paquete completo, es importante para elevar esto en la universidad (E4, Derecho).

La Universidad Autónoma de Tamaulipas cuenta con 102 Cuerpos Académicos de los cuales 20 se encuentran en grado Consolidado, 38 En Consolidación y 44 más en Formación. Actualmente hay 29 grupos disciplinares que también colaboran con los cuerpos académicos (Segundo Informe Rectoral UAT, 2016).

[...] tenemos la formación de los cuerpos académicos que incluso desde recién egresados pueden empezar a incorporarse y ya se van cubriendo requisitos, hasta conformar cuerpo académico. Además de la producción individual se trabaja en equipo. Aquí hemos tenido buenos resultados afortunadamente aunque no son muchos los CA que tenemos o grupos disciplinarios, la producción de ellos ha sido importante incluso a nivel internacional (E4, Derecho).

Así, en esa evolución y desarrollo de los cuerpos académicos se han integrado redes temáticas de colaboración con otros cuerpos académicos externos. Se cuenta con 14 redes, cultivando líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento, realizando investigación científica e incrementando la productividad académica.

*¿Cuál es el principal obstáculo para la implementación de los programas nacionales en la universidad?*

El principal obstáculo tiene que ver con la planta académica, particularmente la resistencia a realizar funciones que tradicionalmente no habían venido desarrollando (como por ejemplo la investigación, producción de artículos, publicación de libros). En este sentido se plantea la necesidad de estimular a los profesores para participar en estas funciones.

El principal elemento para lograr las políticas es que los maestros se animen, se entusiasmen y esto lo hacemos a base de cursos, pláticas, el ejemplo de maestros que ya están en ese proceso y apoyándolos con las gestiones ante las autoridades universitarias mecanismos y estrategias que como gestor ha implementado para la realización y logro de las políticas en torno a los académicos y su productividad (E4, Derecho).

Algunos profesores tienen una antigüedad de 30 años en la universidad y por su edad avanzada están pensando más en la jubilación que en la productividad. Sabemos que la universidad requiere de investigación y uso de nuevas tecnologías y equilibrar la balanza entre las nuevas generaciones y la generación tradicional ha sido complicada, sobre todo para que esa generación tradicional se incorpore a la dinámica de la investigación y productividad.

La planta docente de carrera que recibí en 2006 con una planta en edad avanzada y hábitos no muy adecuados, me percaté de la necesidad de revitalizar a la planta docente, aun cuando hay oportunidades para todos hay profesores que no van a hacer doctorado o a colaborar en talleres de innovación y creatividad, pues más interesa ver cómo se jubilan. Esto me permite enfocar la atención en atraer nuevo recurso humano (E1, Arquitectura).

Otro aspecto importante que expresan los entrevistados, tiene que ver con la gestión de los recursos. Tema relevante para que los académicos puedan llevar a cabo los proyectos de investigación y publicar sus resultados. Los directores señalan que no son suficientes y en ocasiones tampoco accesibles, es decir, la oportunidad con que se reciben crea problemas para cumplir a tiempo lo proyectado.

Los tiempos, no quiero llamarle así al papeleo, pero hay muy poco tiempo, porque los investigadores también viven bajo la presión de ciertas fechas y cuando no llega el recurso se complica pagar publicaciones o congresos que están en puerta. Si la universidad pensara en la liberación de recursos de una manera más sencilla sería más motivador... entregamos todo, hacemos todo, lo planeamos, lo mandamos a veces con 2 meses de anticipación, pero cuando sale de esta oficina ya no está en nuestras manos el logro del recurso (E6, Ingeniería).

La tardanza en ejecutar pagos, es un mar inmenso de papeleo que hay que hacer, la parte burocrática [...], porque muchas veces los proyectos nos caen a quemarropa y resulta que el recurso todavía está detenido (E7, Música).

Una vez que se han identificado los niveles de conocimiento que los directivos tienen sobre la producción de conocimiento de los académicos y se ha analizado la problemática que enfrentan al momento de ejercer sus funciones, particularmente en la implementación de políticas de Educación Superior; se puede concluir sobre la valoración y el análisis que la implementación de estas políticas representan para una Institución de Educación Superior como la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Los esfuerzos que la UAT realiza para mejorar la productividad de los académicos, cumpliendo los requerimientos de los programas federales del SNI, PRODEP y ESDEPED, advierten un avance importante para elevar los indicadores académicos.

La institución otorga un respaldo económico y formal a los académicos para el desarrollo de los proyectos académicos, para la participación en diferentes foros a nivel regional, nacional e internacional. Se evidencia que se desarrolla la vinculación de dichas políticas con la finalidad de que la actividad investigativa de los académicos impacte en las áreas prioritarias emanadas del propio contexto, trayendo con ello, ventajas a los investigadores.

En el proceso de vincular la productividad académica con los requerimientos del entorno, se advierte como área de oportunidad la posibilidad de acercarse al sector productivo, social y gobierno para ofrecer los servicios de investigación e impulsar la producción de los académicos de la UAT.

En un escenario de mediano plazo, se espera la producción de conocimiento en todas y cada una de las áreas del conocimiento. Es decir, se espera que la UAT siga desplegando acciones orientadas a incrementar la producción académica y con ello, a elevar los indicadores de calidad, evaluados por criterios de excelencia.

A manera de cierre, se puede decir que la valoración que se tiene de los gestores de la UAT como implementadores de las políticas de 3 programas dirigidos a la educación superior, representa una constante en las IES de este país.

La función que los directivos y las políticas de educación requieren analizar y replantear en los nuevos escenarios. Como señala Galaz & Estévez (2015), “es conveniente reconocer que muchos de los aspectos normados por los programas revisados deberían ser atendidos por los académicos mismos mediante la práctica de una vida colegiada genuina.”

“En particular, es necesario incorporar a los académicos en la carrera académica, así mismo, es fundamental que las decisiones curriculares dejen de ser

una potestad preponderante de los funcionarios y administradores universitarios” (Galaz & Estévez, 2015:365). Para lograrlo será necesario una mayor separación de funciones, para que de esta manera cada ámbito de la institución cuente con perfiles profesionales especializados.

## Lista de referencias

- CONACYT (2015). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. [Disponible en <http://www.conacyt.mx> consultado el 15/06/2015]
- DSA (2014). *Dirección de Superación Académica*. [Disponible en <http://dsa.sep.gob.mx/> consultado el 14/08/2015].
- Galaz Fontes, J., De la Cruz, A. & Rodríguez, R. (2009). *El académico mexicano*. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores: Una exploración inicial. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, Septiembre 21-25.
- Galaz Fontes, J. F. & Estévez Nenner, E.H. (2015). La ANUIES y la profesión académica mexicana: entre el discurso y la acción institucional. En: G. Álvarez (coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. ANUIES.
- Heras, L. (2005). La política de educación superior en México: Los programas de estímulos a profesores e investigadores. *Revista Educere, abril-junio, año/vol. 9, número 029*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, pp. 207-215
- Hernández Sampieri, Roberto (et al.) (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México, D.F: McGraw-Hill.
- Lladó, D., Sánchez L., Navarro M., Gómez M., Guzmán T. & Pérez, R. (2014). “La Visión directiva sobre las políticas de producción en los académicos de la universidad pública en México: el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”. Ponencia presentada en el XVI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria. La gestión del conocimiento y los nuevos modelos de universidades. Florianópolis, Brasil, Diciembre 3-5.
- López Noriega, M.D., Lagunes Huerta, C.A. & Recio, C.E. (2009). “Políticas Públicas y Educación Superior en México”. Ponencia presentada en el X Congreso nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, Septiembre 21-25.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*. Enero-marzo.
- PND (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. [Disponible en <http://pnd.gob.mx/> consultado el 30/07/2015].
- Rodríguez, R. (2014) Educación Superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIII (3); No.171, julio-septiembre del 2014. ISSN: 0185-2760. (p. 9-36)
- Rubio Oca, J. (2006). *La Política Educativa y el Educación Superior en México. 1995-2006: un balance*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Segundo Informe Rectoral (2015). [Disponible en <http://www.uat.edu.mx/informe/Documents/Libro%20%20Informe%20enero%202016.pdf#search=segundo%20informe> consultado el 20/04/2016].

SNI (2015). *Sistema Nacional de Investigadores*. [Disponible en <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> consultado el 16/06/2015].

### **Teresa de Jesús Guzmán Acuña**

Doctora en Educación Internacional por el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestría en Educación Superior y Licenciada en Administración de Empresas por el Tecnológico de Monterrey. Profesora de tiempo completo adscrita a la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Integrante del CA Consolidado de Política, Administración y Gestión Educativa. Líneas de investigación en políticas de educación superior, profesión académica y estudios de género. Autora del libro *Violencia y mujeres. Un diagnóstico de la violencia contra las mujeres en Ciudad Victoria, Tamaulipas (2015)*. Su más reciente publicación es *Profesión académica, inequidades de género (2017)*.

## Capítulo

# La política educativa en la enseñanza del español: Entre el diseño y su implementación

---

Xóchitl Gómez Cordero  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### Introducción

Análisis y resultados en la investigación educativa, tanto recientes como pasados, advierten la necesidad de cambios y transformaciones en la educación con la intención de que contribuya al desarrollo y progreso de la sociedad. La directriz de esos cambios necesarios puede estar dentro de la recomendación política internacional o nacional, pero su implementación puede verse afectada por factores diversos y no cosechar los resultados esperados.

Flores-Crespo precisa que “si se revisan críticamente las políticas y los programas actuales y se modifican bajo condiciones democráticas, habrá una posibilidad de cambio“ (2018, p. 11).

El objetivo de este trabajo es reflexionar, a la luz de la teoría, sobre el diseño de la política educativa en la enseñanza del español y los resultados de su implementación. En este sentido, se conceptualiza la política educativa; se describen a grandes rasgos las tendencias que han imperado en la enseñanza dentro de la política educativa en México y qué se recomienda enseñar en la asignatura a nivel internacional, para retomarlo en el diseño de la política educativa nacional; posteriormente se describe el papel del docente en la enseñanza del español como parte del proceso de implementación y la relación con la política educativa; enseguida, se presentan resultados de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional

e internacional del eje Lenguaje y Comunicación; se cierra con un apartado de conclusión que aborda elementos que permiten analizar la problemática entre el diseño y la implementación de la política educativa correspondiente.

### **Acerca de las políticas educativas**

La educación, por su naturaleza, tiene una capacidad de cambio y transformación, siempre y cuando se asiente en formas y reglas institucionales, legales, racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas que contribuyan a potenciar su efectividad. Claro está que mientras estas formas o reglas no se conozcan, analicen, discutan y afinen a la luz de sus repercusiones o resultados sobre los actores políticos y sociales, las posibilidades de aminorar o erradicar los malos resultados serán pocas. El estudio de las políticas públicas que se diseñan e implementan para la educación comprende precisamente el análisis de estas formas y reglas, así como sus combinaciones variadas (Flores-Crespo, 2008).

El uso del término política educativa es bastante común, se utiliza para programas, acciones o prácticas en el contexto de la educación; sin embargo, es necesario entender cómo se definen las políticas públicas en el área de educación.

Las políticas públicas son un conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos, cuyos instrumentos de acción son las normas jurídicas, los servicios, recursos financieros y la persuasión (Peters, 1982).

Aguilar (1996) plantea que las políticas públicas son decisiones del gobierno que incorporan la necesidad, la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de privados, en su calidad de ciudadanos y contribuyentes.

Para el análisis de las políticas públicas es importante estudiar cómo se definen los problemas sociales la agenda política, la *policy*, y a indagar cómo ésta se implementa y se evalúa. Lógico, a pesar de que estas dos perspectivas son distintas, no son mutuamente excluyentes. El análisis del proceso de política puede servir como lección aprendida para nutrir el segundo enfoque (Aguilar, 1996).

En el caso de las políticas educativas, se ha corroborado que es un término tan amplio que da cabida a cualquier cosa. En la literatura del campo de la política educativa de México, se ha encontrado que *política* sirve para denominar desde una reforma hasta un programa o un subprograma, por lo que fue necesario definir este término Flores-Crespo plantea que *política* es “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008, p.16), en el ámbito de

la educación. En este sentido, lo que se enseña *-contenidos-* y cómo se enseña *-práctica de enseñanza-* forma parte de la política educativa en México.

## **La enseñanza en México**

De forma general, en lo que se refiere a la enseñanza, se han promovido acciones, que se han convertido en parte de las políticas educativas, que pretendían mejorar la educación, se pueden destacar las siguientes (Arnaut y Giorgulli, 2010):

- a) La reforma de los 70 que promovía la enseñanza por áreas de conocimiento.
- b) El Acuerdo Nacional para la Educación Básica ANMEB, en 1993, que implicó una reforma educativa total, pues se reestructuró el plan de estudios por asignaturas nuevamente, poniendo especial énfasis en español y matemáticas, por los bajos resultados obtenidos en el diagnóstico realizado en 1988, se declaró obligatoria la educación secundaria, se editaron libros nuevos y se estableció el programa de incentivos Carrera Magisterial, mismo que pretendía contribuir a la actualización, capacitación y mejoramiento profesional de los profesores.
- c) Compromiso Social por la Educación, si bien los resultados fueron pocos, se establecieron temas emergentes en la agenda política como la evaluación educativa, exámenes de ingreso a la carrera docente. En lo que corresponde al terreno curricular, se plantea la reforma de la educación preescolar y de la educación secundaria, siendo esta última la más compleja por distintos factores como las dimensiones, modalidades, recursos financieros y humanos, entre otros.
- d) Alianza por la Calidad de la Educación, en la parte curricular se plantea la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB, que consistió en continuar con las reformas iniciadas en el sexenio anterior, ajustar los contenidos y enfoques de la educación primaria, mismo que culminó en la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica. Se refrenda el enfoque por competencias, se recalca la necesidad de libros de texto y materiales educativos, una eficiente actualización de maestros, así como nuevas prácticas pedagógicas para el tratamiento de los libros de texto.
- e) Reforma Educativa 2013, caso contrario a las anteriores, ésta inicia con elevar el derecho a la educación de calidad a nivel constitucional y junto con ello establece el Servicio Profesional Docente como parte de las actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados. Con esto desaparece lo que fue Carrera Magisterial y vuelve obligatoria la evaluación

docente. Poco antes de finalizar el sexenio se presenta el Nuevo Modelo Educativo que propone cambios en el terreno curricular.

### **La enseñanza del español en México**

De forma particular, en el área de español, uno de los principales objetivos de su enseñanza en la educación básica es generar el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Dentro del Sistema Educativo Mexicano, la enseñanza del español ha sido la piedra angular en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el cual juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje (Montes, 2011).

Los propósitos de la enseñanza del español han cambiado de acuerdo a las exigencias de cada época, Barriga (2011), identifica cuatro grandes generaciones paradigmáticas en cuanto a enfoques o posturas teóricas seguidas para la enseñanza del español:

- La del año 1959-1960, es la de la gramática tradicional.
- La del año de 1972, descansa sobre las ideas del estructuralismo.
- La del año de 1993, que se basa en el enfoque comunicativo.
- La actual, cuarta generación, que es conocida como la de las prácticas sociales de la lengua, cuyo eje motor es la cultura escrita.

### **¿Qué se debe enseñar en la asignatura de español?**

#### **Las recomendaciones internacionales y la política educativa nacional**

En México, con el plan del sexenio Salinista y su preocupación por la educación modernizadora, se pudo observar la intervención de organismos internacionales en las políticas educativas a través de una serie de recomendaciones que han sido asociadas con el tema de la calidad en la educación (Conzuelo y Rueda, 2010).

En materia de educación, las dinámicas de internacionalización se han evidenciado a partir de acuerdos, modelos curriculares y estándares aplicados por naciones más avanzadas para atender los retos del nuevo milenio, hasta lograr articularse progresivamente en el complejo entramado de los sistemas educativos del mundo. Resulta evidente el papel definitorio que desempeñan los Estados nacionales más desarrollados, los bloques regionales, los organismos internacionales y las élites académicas, entre otros, en la definición de agendas de políticas educativas para pactar acuerdos y poner en marcha estrategias de acción contundentes en países menos desarrollados (Schriewer, 2011).

En la Declaración de Incheon-Educación 2030 se plantea promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, entre sus acciones pretende garantizar que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y

escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos. Por su parte en la actualización del análisis curricular para las pruebas TERCE se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, el docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, esto incluye las competencias cognitivas, es decir, la comprensión lectora (alfabetización), la comprensión matemática (aritmética) y la resolución de problemas; pero también las competencias socio-emocionales, las habilidades de gestión y comunicación, y la disposición a aprender (UNESCO, 2015<sup>a</sup>; UNESCO, 2016; Ramos, 2017).

De acuerdo con la Meta específica número 10, se pretende mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos, así como en la meta específica 12. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las evaluaciones internacionales han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de Iberoamérica en competencias básicas, en ámbitos como las matemáticas y la comprensión lectora, es notable (OEI, 2015).

Las recomendaciones internacionales sobre la importancia de lo que se enseña y para qué son claras, es importante que se forme un ciudadano con destrezas prácticas en la lectura, escritura y las matemáticas; en el caso de las primeras representa un reto importante, puesto que no sólo se trata de descifrar códigos, sino que implica que el estudiante adquiera competencias que le permitan inferir relaciones entre las diferentes fuentes que consulta, que evalúe su confiabilidad y que puede expresar un opinión sobre ellos.

En México, en el caso de la educación secundaria, desde la Reforma Integral de Educación Secundaria en el 2002, como parte de la política educativa del sexenio 2001-2006, se estableció un perfil sobre el alumno de secundaria, mismo que incluía competencias de aprendizaje permanente, es decir, habilidades para el pensamiento crítico y competencias de lectura y escritura de orden superior, que le permitan al alumno utilizar de forma inteligente y analítica la información (SEByN, 2002; Santibáñez, 2007)

En el Plan de Estudios 2011, se plantean en el perfil de egreso los rasgos que los estudiantes deberán mostrar al concluir la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), jóvenes de alrededor de 15 años, incluyen conocimientos, habilidades, así como actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. Respecto a los rasgos que se refieren a la comprensión lectora detalla los siguientes (SEP, 2011):

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

En la carta de los fines de la educación en el siglo XXI, del Nuevo Modelo Educativo, se detalla el perfil de egreso de cada nivel y tipo de la educación obligatoria (Básica y Media Superior). En el caso de educación secundaria, en el ámbito de lenguaje y comunicación, supone que el estudiante egresado utilizará “el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos. Si también habla una lengua indígena, la emplea de la misma forma” (SEP 2017, p. 2), mientras que el ámbito de pensamiento crítico y formulación de problemas, señala que debe “formular preguntas para resolver problemas. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y fundamenta sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, a través de bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad” (SEP, 2017, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, desde la RIES de 2002 y hasta la que inicia con el Nuevo Modelo Educativo en 2017, las competencias en el ámbito de lenguaje y comunicación son claras, es decir, que se deben formar en los alumnos habilidades orientadas a desarrollar un pensamiento crítico. En otras palabras, los estudiantes deben de ser capaces de inferir las relaciones intertextuales a través de las diferentes fuentes de información, así como evaluar de forma crítica la fiabilidad y relevancia de la información (Britt y Aglinskis, 2002; Rouet, 2006, citado en Vega, Bañales, Reyna, 2014).

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los profesores en el desarrollo de su práctica educativa es la nueva concepción que se tiene sobre la comprensión lectora, ya que estas prácticas educativas deben ir en búsqueda de un lector autorregulado, que tome conciencia en las variables que son necesarias e importante para su aprendizaje, es decir, que sea capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura. Esto implica que serán formarse lectores críticos, con opinión, autónomos, capaces de desenvolverse frente a las exigencias del mundo actual (UNESCO, 2016).

## **El papel del docente en la enseñanza del español**

El rol que desempeñan los docentes para una enseñanza eficaz en todos los niveles, es uno, es uno de los aspectos que han recobrado mayor importancia, tanto a nivel

nacional, como internacional. Se pretende “asegurar que los docentes y educadores estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados y apoyados por sistemas con recursos, eficientes y bien gobernados” (UNESCO, 2015b, p. 4).

Es claro que las capacidades de enseñanza y las prácticas docentes dependen del nivel de desarrollo del sistema educativo de los países. Por ello, para mejorar las prácticas docentes son necesarias políticas sistemáticas que orienten a todos los docentes del sistema escolar y que estructuren la formación docente inicial y continua (Treviño, Villalobos, Baeza, 2016).

En el caso de México, dentro del plan de estudios de la SEP para la formación docente de 1999, describe las competencias “clave” que debieran tener los maestros de educación básica en México, de acuerdo con este perfil, el profesor debe manejar la materia que enseña, altos niveles de comprensión lectora, habilidades en la solución de problemas, un enfoque crítico sobre la lectura, expresarse de forma oral y escrita de una forma clara y coherente, además de ubicar, seleccionar, y utilizar diversos tipos de información y fuentes, habilidades de investigación y dominio cabal de la disciplina y capacidad de adaptarla a los procesos cognitivos de los alumnos. Planificar, diseñar y organizar actividades adaptadas al contexto de los alumnos, valorar la función educativa de las familias, así como poseer y fomentar los valores en sus alumnos.

Para el año 2009, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior, se planteó que el profesor en formación, debería adquirir las siguientes ocho competencias necesarias para su labor en educación básica (SEP, 2009).

- Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje
- Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional
- Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo
- Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa
- Actuar intencionalmente y con autonomía (cognitivo-motivacional- afectiva) en la solución de problemas educativos
- Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente
- Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional

La Ley del Servicio Profesional docente establece el perfil que debe tener el profesor, así como los parámetros e indicadores, se compone por cinco dimensiones y se establece uno por cada tipo del nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En el siguiente cuadro se describen dos dimensiones que corresponden a la parte específica de la enseñanza en secundaria (SEP, 2017).

<b>Dimensión del perfil</b>	<b>Descripción</b>	<b>Parámetros</b>
1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes
		1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de su asignatura en la Educación Secundaria
		1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente
2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos
		2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan
		2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora
		2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes de educación secundaria SEP, 2017

Se identifica claramente que la formación que debe tener el profesor de secundaria se plantea de forma general para todos los profesores de este nivel. Es claro que no se hace énfasis en la disciplina que se enseñará ni cómo se enseñará ésta. Es importante destacar que el perfil describe actividades de enseñanza en general sin considerar las particularidades de cada una de las asignaturas, pues no es lo mismo enseñar español que matemáticas, cada una tiene particularidades que deben tomarse en consideración a la hora de enseñarse.

Esto se relaciona con el hecho de que en el contexto mexicano exista poca evidencia acerca de los conocimientos pedagógicos que poseen los profesores y cómo éstos se relacionan con las prácticas de enseñanza que promueven (Vega, Moreno, Correa, 2016).

El conocimiento pedagógico de la enseñanza de la comprensión lectora, que se supone se desarrolla en la asignatura de español, se caracteriza por la noción de comprensión lectora, un conocimiento acerca de los textos y de estrategias de enseñanza específicas, además de conocimiento de instrumentos para el diagnóstico de dificultades de lectura que enfrentan los alumnos y de los andamiajes requeridos para solucionarlas, entre otros (Scott, 2009; Shulman, 2005, citado por Vega, Moreno, Correa, 2016).

Por lo tanto, aunque se establecen políticas sistemáticas que orienten a todos los docentes del sistema escolar, como lo sugiere Treviño, Villalobos, Baeza (2016), pareciera que el diseño de este tipo de políticas sobre enseñanza debieran ser más específicas, para que su implementación tenga mayores y mejores resultados.

### **Resultados en Lenguaje y Comunicación, ¿reflejo de la implementación de la política educativa?**

A pesar de las recomendaciones internacionales y las acciones o programas que plantea la política educativa en México, los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes-PLANEA) e internacionales (*Programme for International Student Assessment-PISA*) muestran que sólo un mínimo porcentaje de estudiantes ha logrado cumplir con estas aspiraciones.

De acuerdo con los resultados de México, en PISA 2012, el 41% de los estudiantes mexicanos de 15 años se ubicó en los niveles de desempeño más bajos (1ª, 1b o más bajos). Esto implica que 4 de cada 10 alumnos, si bien son capaces de localizar fragmentos de información explícita en los textos, relacionar fragmentos de información y reconocer el tema principal o el propósito del autor en un escrito, tienen limitaciones para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad (INEE, 2017).

En este caso, los estudiantes que se sitúan por debajo del nivel 1b son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que busca medir PISA. Lo cual no significa que no posean habilidades lectoras. De hecho, la mayoría de estos estudiantes probablemente puede leer, en este sentido técnico de la palabra, el problema radica en que tienen serias dificultades para utilizar la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

Los resultados de PLANEA 2015, en el área de Lenguaje y comunicación, muestran que, a nivel nacional, 3 de cada 10 estudiantes que están por concluir tercero de secundaria se ubican en el nivel I, lo cual muestra que no han logrado adquirir los aprendizajes clave de esta asignatura; un 46% se ubica en el nivel II que tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave; en el nivel III se concentra un 18.4%; mientras que sólo un 6.1% se ubica en el nivel IV (INEE, 2017).

Desafortunadamente pocos jóvenes mexicanos desarrollan niveles altos de competencias y cursan niveles educativos superiores, son muchos los jóvenes que no desarrollan niveles elevados de competencias en las diferentes áreas. Por lo que la OCDE señala que México deberá garantizar que todos los estudiantes

reciban una educación de alta calidad, con independencia de su origen, lugar de residencia y tipo de escuela a la que asistan. Los resultados en materia de educación presentan brechas importantes. A pesar de que la brecha de rendimiento por género ha disminuido con el tiempo, los niños tienen un mejor desempeño en ciencias y matemáticas, pero en lectura sucede el caso inverso (OCDE, 2017).

Diversos estudios (Baird et al., 2011; Breakspear, 2012; OECD, 2008 y Taut y Palacios, 2016) señalan la mayoría de los países que habían participado en PISA “iniciaron algún tipo de iniciativa o reforma de políticas como reacción directa a PISA en algún momento a lo largo de las aplicaciones, en general dependiendo de su propio nivel de resultados” (p. 11).

Si bien, los bajos resultados en el área de Lenguaje y Comunicación, han promovido el diseño de acciones de mejora en el área de español, éstas tampoco han logrado que se eleven. Por lo tanto, se podría identificar que hay congruencia entre las recomendaciones internacionales y el diseño de la política educativa nacional; sin embargo, al problema se identifica en la implementación de la misma y éste puede deberse a un sinnúmero de factores o condiciones que no permiten que sea recreada adecuadamente.

### **A modo de conclusión**

Retomando a Flores-Crespo (2008), cuando define la política educativa como el curso de las acciones implícitas y explícitas que surgen principalmente desde el gobierno y que son recreadas *-o implementadas-* de manera constante por diversos actores sociales y políticos para cumplir con el fin que el Estado va fijando. De acuerdo con los temas antes desarrollados, se puede identificar cuáles son los objetivos que el Estado ha fijado, ya sea por iniciativa propia o recomendación internacional *-la mayoría de las veces es la segunda-*, en cuanto a competencias de lenguaje y comunicación que generalmente se desarrollan en la asignatura de español. Se describe cuáles son los aprendizajes esperados y qué debe formar el profesor, así como el papel que desempeña éste en la enseñanza; sin embargo, es claro que la recreación o implementación de los mismos ha dado resultados poco esperados.

Esto es parte de la historia de intentos por utilizar las normas (*mandates*) para dar forma al aprendizaje. Sigue sin haber respuesta a la pregunta de si las políticas tienen realmente la fuerte y positiva influencia sobre la enseñanza que esperan sus responsables hacedores de política (*policy makers*) (Sykes y Wilson, 2016, p. 851).

“La investigación en torno al aprendizaje ha demostrado que la labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso

los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar” (SEP, 2017, p. 37). Sykes y Wilson (2016) distinguen los problemas de la política y de la enseñanza. El dilema fundamental de una política que busca modificar la enseñanza es que los responsables de implementarla, los maestros, son precisamente los que constituyen el problema. Si bien, es cierto que las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser multifactoriales, el acompañamiento del profesor en este proceso es un aspecto importante (Vega, Moreno, Correa, 2016).

El reto aumenta en la medida en que el propósito que se busque sea mayor. Es decir, no hay mucho problema si se pretende aumentar el tiempo dedicado a una materia como matemáticas o inglés, pero la situación es diferente y cambia completamente si lo que se quiere es sustituir una práctica docente orientada al dominio de procedimientos particulares por otra que desarrolle la comprensión de conceptos complejos.

Por lo tanto, el estudio de políticas no se reduce a analizar discursos y leyes, pues “la mirada basada en los cambios legales está lejos de las prácticas concretas”, es importante llevar al final del camino la mirada sobre las prácticas de gobierno implica entrar a las aulas, observarlas durante un largo periodo, entender sus relaciones con las culturas y el efecto específico de las políticas (Rivas, 2015)

En este sentido, se considera al profesor como un agente importante cuyo papel es primordial para el conocimiento y desarrollo de ciertas habilidades necesarias en la formación de los estudiantes. Es por esto que diseñar políticas educativas que promuevan en los profesores una mejora en su práctica de enseñanza es necesario, pero el que el docente pueda implementarlas implica un reto mayor.

## Lista de referencias

- Aguilar Villanueva, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Editorial Porrúa: México.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México*. VII Educación. El Colegio de México: México
- Baird, J.-A., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T., & Daugherty, R. (2011). *Policy effects of PISA*. Disponible en [http://researchinformation.bristol.ac.uk/en/publications/policy-effects-of-pisa\(833739c4-7e0a-4c18-b249-a3f12120065f\).html](http://researchinformation.bristol.ac.uk/en/publications/policy-effects-of-pisa(833739c4-7e0a-4c18-b249-a3f12120065f).html)
- Barriga, R. (2011) Los libros del enfoque comunicativo y sus promesas. Un postergado prólogo. En: Barriga, R. *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. El Colegio de México: México
- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Journals*, (71), 1-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>
- Conzuelo, S., Rueda, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: Experiencias en Educación Media Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3. Núm. 1 (e), pp. 105-119. Disponible en [http://rinace.net/riece/numeros/vol3-num1\\_e/art8.pdf](http://rinace.net/riece/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf).
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana, A.C: México
- Flores-Crespo, P. (coord.). Blanco, E., Cárdenas, S., Cordero, G., Díaz-Barriga, F., Jiménez, Y., Martínez-Rizo, F. y Ornelas, C. (2016) ¿Por qué no mejora la educación básica? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21 (71). Pp. 1295-1303
- Flores-Crespo, P. (2018). *Educación: Agenda ciudadana*. Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología. México.
- INEE (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- Montes, R. (2011). Clarificaciones discursivas y la co-construcción del conocimiento En: Barriga, R. *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. El Colegio de México: México
- OECD (2008). *External evaluation of the policy impact of PISA*, (November), 3-5. Disponible en [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/PISA/GB\(2008\)35/REV1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/PISA/GB(2008)35/REV1&docLanguage=En)
- OEI (2015). Informe Miradas 2014. Avances y seguimiento de las Metas Educativas 2021. OEI: Madrid, España
- Peters, B. G. (1982): *American Public Policy*, Franklin Wats Pubs., Nueva York
- Ramos, G. (2017). Presentación del Informe OCDE. *Desarrollando las habilidades correctas: evaluar y anticiparse a los cambios en las necesidades*. Documento de trabajo. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/desarrollando-las-habilidades-correctas-evaluar-y-anticiparse-a-los-cambios-en-las-necesidades.htm>

- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura.
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (32). Pp. 305-335.
- Schriewer, J. (2011). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, en Caruso, Marcelo R. y Tenorth, Heinz-Elmar (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires: Granica . pp. 41-105
- SEByN (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Documento base. Recuperado de: [http://www.riic.unam.mx/doc/Reforma\\_Integral\\_de\\_educacion\\_secundaria\\_Documento\\_Base.pdf](http://www.riic.unam.mx/doc/Reforma_Integral_de_educacion_secundaria_Documento_Base.pdf)
- SEP (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. Documento de trabajo. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo\\_integral\\_pres.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_pres.pdf)
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP
- \_\_\_\_ (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes de educación secundaria*. SEP: México.
- \_\_\_\_ (2017). *Modelo educativo 2016*. México: SEP
- Sykes, G., y Wilson, S.M.(2016). Can policy (re)form instruction? En D.H. Gitomer y C.A. Bell. (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5ª ed., pp. 851-916). Washington: AERA.
- Taut, Sandy & Palacios, Diego (2016). Interpretaciones no intencionadas e intencionadas y usos de los resultados de PISA: Una perspectiva de validez consecuencial. *RELIEVE*, 22(1), art. M8. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.8294>
- Treviño, E., Villalobos, C., Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Perú.
- UNESCO (2015<sup>a</sup>) *Educación 2030 Declaración de Incheon*. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO: Incheon
- \_\_\_\_ (2015b). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO: París, Francia
- \_\_\_\_ (2016<sup>a</sup>). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. París, Francia: OREALC/UNESCO Santiago
- \_\_\_\_ (2016b). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO: Francia.
- Vega, R., (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XIX (63).
- Vega, N., Moreno, T. y Correa, S. (2016) Explorando el conocimiento pedagógico del profesor para la enseñanza de la comprensión de textos expositivos en la educación primaria mexicana, *Revista Educación Andrés Bello*, Num. 3, pp.1-39.

**Xóchitl Gómez Cordero**

Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesora de tiempo completo en la UAMCEH-UAT. Estudiante del Doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Ha colaborado en proyectos de investigación financiados por CONACyT, Fondos Mixtos y PRODEP. Entre sus publicaciones recientes sobresale “El estado de las ciencias sociales en la región noreste”, en el “Informe de las Ciencias Sociales en México” (COMECESO) y “Análisis de la satisfacción de la evaluación académica en los profesores universitarios del campus centro UAT” en la revista SOCIOTAM. Sus líneas de investigación se desarrollan en torno a temas de política educativa, enseñanza y evaluación. Correo electrónico: *xgomez@docentes.uat.edu.mx*

# Capítulo 9

Propuesta de un modelo de comprensión de estrategias lectoras apoyado por dispositivos móviles en docentes en formación inicial

## *Proposal of a Model of Comprehension of Reading Strategies Supported by Mobile Devices in Teachers in Initial Formation*

---

Daniel Cantú Cervantes  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación brinda un acercamiento al contexto de la comprensión textual desde una perspectiva neurocognitiva del proceso lector. Se expone una propuesta de modelo de comprensión lectora, que fue sometida a un estudio cuasiexperimental con el apoyo de dispositivos móviles en docentes en formación inicial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La intervención tuvo como propósito mejorar la comprensión textual de los participantes y el conocimiento y dominio de las estrategias de comprensión de escritos para la enseñanza. Los resultados mostraron mejoras significativas en cuanto al porcentaje de respuestas correctas en el test de comprensión lectora y estrategias de enseñanza lectora del grupo experimental respecto al grupo control después del tratamiento.

**Palabras Clave:** *estrategias, comprensión lectora, dispositivos móviles.*

## **Introducción**

La comprensión lectora es imprescindible para el aprendizaje autónomo y está presente en todas las áreas curriculares, incrementando el bagaje cultural del sujeto (Cantú, De Alejandro, García y Leal, 2017). Este trabajo surge de un proyecto investigativo orientado a estructurar una serie de estrategias lectoras que sirvieran de base para implementar un programa de intervención aplicado a un grupo de estudiantes en formación docente de la Generación 2016-3 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, perteneciente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, que mostraron deficiencias en materia de comprensión lectora en las pruebas diagnósticas aplicadas. La necesidad imperante fue que dichos docentes en formación inicial saldrán a las aulas no solo a alfabetizar sino a enseñar a comprender los textos.

El trabajo se inclinó hacia el enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, donde se seleccionó a un grupo experimental y de control, para comparar los resultados después del tratamiento aplicado al primer grupo respecto al grupo de control. Las pruebas diagnóstica y sumativa constaron de dos test, uno que evaluase la comprensión lectora de los alumnos y otro que evaluara las estrategias de enseñanza y los aspectos generales sobre el proceso lector; las pruebas pretest y postest fueron elaboradas con similitud sin ser completamente iguales. Se utilizó la prueba de diferencia de proporciones y la prueba T para comparar los grupos. Los resultados mostraron mejoras significativas en el grupo experimental después de la intervención respecto al grupo de control.

## **Premisas generales sobre la lectura**

Desde el punto de vista neurológico, los ojos no ven, sino es el cerebro quien determina ver lo que decide que está mirando, es decir, la percepción se da conforme a la experiencia previa que posee la persona; además no se ve todo lo que está frente a los ojos. El cerebro genera el sentimiento de que el sujeto ve la mayoría de las cosas para sentirse seguro, y cuando el encéfalo percibe que algo tiene sentido, más puede ver de aquel componente de información (Manes y Niro, 2014).

La comprensión de un texto depende significativamente del conocimiento previo del lector. Durante este proceso, la memoria operativa, “memoria a corto término muy limitada que reestructura el conocimiento del cerebro y mantiene la información que el individuo actualmente está pensando” (Etchepareborda, 2005), asocia el conocimiento nuevo con la memoria a largo plazo: “memoria que contiene gran cantidad de información codificada, normalmente inactiva” (Yankovic, 2011), sin embargo, la memoria operativa también conocida como memoria de trabajo, es muy limitada, ya que en promedio maneja de 4 y 5 hasta 7 elementos o unidades

de información a la vez, no importando si éstas se encuentran al azar por ejemplo al recordar brevemente una serie de números telefónicos. De manera que surge entonces la pregunta ¿cómo es posible que una persona recuerde la mayoría de los temas y aspectos significativos de algunas novelas o películas?, por mencionar algunos ejemplos (Fuster, 2014).

Si bien son pocas las unidades que puede esta memoria manejar, cada unidad de información depende del sentido que el cerebro le conceda, entonces se puede tener una unidad de significado tan grande que es evidente observar como un lector hábil pueda leer y entender un libro completo en uno o dos días. El contenido de un escrito puede hilarse en unidades de significado con sentido sumamente grande que deja espacio para el almacenamiento de detalles específicos del texto (Cuetos, 2011). Sin embargo, Lipina (2016) expone que todo aquello que el cerebro perciba y no se asocie a lo aprendido, tratará de memorizarlo con altas probabilidades de que el recuerdo se olvide.

Cuando se asocia un nuevo conocimiento, la memoria a largo plazo se organiza dando como resultado conocimientos agrandados que se activarán cada vez que se perciba información similar en el futuro, permitiendo al lector comprender temas cada vez más complejos. Cabe señalar, que la estructura cognoscitiva o memoria a largo plazo, en su mayoría almacena información semántica implícita, que no se puede expresar con palabras, ya que la información recibida por los sistemas sensoriales no llega únicamente del medio visual o auditivo. Dependerá del desarrollo del lenguaje expresar las ideas, y por este motivo, saber escribir de manera correcta, es sustancialmente más difícil que leer de forma comprensiva (Niemeyer, 2006; Ribes-Iñesta, 2007).

La estructura cognoscitiva o memoria a largo plazo asocia categorías y sistemas de asociación semántica entre éstas, para manejar de manera eficiente la información. Las categorías son posibles ya que información distinta puede catalogarse con cierto grado de equivalencia. Este conocimiento es utilizado por los docentes como parte del desarrollo de estrategias de aprendizaje. La categorización es la base para la selección de información y discriminación de datos irrelevantes para un determinado caso (Martínez, 2010; Battro, Fischer y Léna, 2016).

La estructura cognoscitiva posee categorías interrelacionadas que contienen palabras e ideas que llegan con facilidad a la mente al percibir informaciones equivalentes, sin embargo, llegan en primera instancia solo aquellos conocimientos y palabras cotidianas para el lector. Las informaciones de las categorías se agrandan con la experiencia que la vez que las modifica. Los conocimientos previos del lector pertinentes para la lectura son: la teoría del mundo personal, el vocabulario y las

normas gramaticales consolidadas. Estas últimas deben consolidarse para que el lector no lidie con la gramática durante la reflexión de un texto, ya que ocasionará dificultades y saturación de la memoria operativa. Entre más conocimientos previos tenga un lector menor información del texto necesita para comprenderlo (Matute, 2012; Sigman, 2015).

El significado no se encuentra en la lectura automática; este tipo de lectura consiste en la mera decodificación del texto, consistente de marcas y caracteres gráficos impresos o en formato digital con rasgos distintivos que poseen sentido abstracto de significado para el lector. Sin embargo y como se expone, una persona puede decodificar sin comprender (Solé, 2006; Devis, Gómez y Sanjosé, 2012).

La lectura es la identificación de palabras y la comprensión la identificación del significado. Encontrar el significado de un escrito es posible gracias a que el conocimiento previo del lector consiste en significados adquiridos que le dan sentido a la lectura. Todo lo que se sabe conforma la teoría del mundo de una persona y esto genera la base para la elaboración de criterios de selección y decisión en el futuro. La teoría del mundo permite al sujeto predecir para mejorar la eficiencia de la comprensión. La capacidad de predicción se debe a la estrategia innata de supervivencia del cerebro para evitar sorpresas que pongan en riesgo la integridad de la persona y la estabilidad de la estructura cognitiva. Las predicciones persiguen el significado en la lectura y no se centran en meras palabras que puedan aparecer en el futuro (Achaerandio, 2009; Cantú et. al., 2017). Para ilustrar esto, Kolars (1966), estudió con bilingües haciendo que leyeran textos que combinaban ambos idiomas -inglés y francés- y encontró que podían comprender textos perfectamente, pero tenían problemas para recordar las oraciones y las palabras que estaban en un idioma o en el otro. Demostró que el lector no se detiene en las palabras ni en su secuencia, sino que persigue el significado doquiera que se encuentre en el texto, a pesar de realizar saltos y regresiones.

Cuando el lector predice y se equivoca en la lectura, el costo de la comprensión aumenta, entonces se tiende a fijar criterios de selección con cautela más altos de acuerdo con una meta común: minimizar la cantidad de errores para comprender con fluidez. Los criterios de decisión parten de la estructura cognoscitiva o de las unidades de significado del lector que definen si se convence con el sentido de la lectura que de ella vaya tomando (Smith, 1989; Navarro y Mora, 2009). La decisión de continuar en la lectura procede aun cuando el lector no está completamente seguro de asumir que sus predicciones son correctas. La incompreensión temporal se tolera con la esperanza de que en el futuro inmediato la lectura descubra algún conocimiento nuevo, de no ser así, las probabilidades de frustración aumentarán en el lector.

El criterio en la predicción y su decisión fluctúa desde una actitud cauta que requiere vasta cantidad de información antes de seguir, hasta la voluntad de aventurarse y tomar una decisión con la información mínima con el riesgo de equivocarse. A menudo se cree que el número de aciertos en las predicciones lectoras representa menor cantidad de errores, pero autores como Smith (1989) y Zimmerman y Hutchins (2003), afirman que el costo de acertar supone un aumento en el número de errores -médula del aprendizaje-, por este motivo, no existe otro método más efectivo para la comprensión lectora que su praxis. Para que las predicciones tiendan a ser correctas, se debe estar tolerando la aceptación de que se está equivocado y proceder con cautela. La práctica y el tiempo perfeccionarán la rapidez de comprensión.

### **Comprensión lectora: Reducción de la incertidumbre del lector**

Cuando existe un criterio muy alto ante la timidez de equivocarse, la lectura se vuelve lenta. Los lectores que no realizan regresiones y saltos en la lectura suelen leer lento tratando de no correr el riesgo de equivocarse. Cuando la lectura es lenta, se empieza a prestar demasiada atención a los detalles y entonces el cerebro empieza a memorizar mucho para trabajar las ideas, y al saturarse, baja el almacenamiento de información hasta llegar a un punto muerto de tener la vista en nada (Soberanes, 2013, Feinstein, 2016).

Un error común del docente en la enseñanza de la lectura es creer que la minuciosidad y la lentitud son sinónimos de perfección, pero cuando se trata de comprensión lectora, perjudican al alumno. El estudiante debe consolidar su rapidez lectora con precisión antes de emprender la reflexión sobre los escritos. Cuando el lector se enfrenta a una cantidad significativa de alternativas para elegir y continuar con la lectura, su capacidad de decisión se hace lenta, entonces es importante predecir corriendo el riesgo de equivocarse. La predicción funciona con preguntas de tipo heurístico semántico que permiten no solo describir el problema encontrado, sino que pretenden alcanzar cierto grado de correlación entre los elementos de información con un alcance explicativo que permita entenderlas. Cuando no hay comprensión, significa que el lector no encuentra las respuestas a las cuestiones formuladas. La comprensión lectora no es cantidad, sino el estado de no tener preguntas sin responder (Smith, 1989; Duarte, 2012).

Los problemas en la lectura se presentan aparte de los desórdenes cerebrales hipotéticos, cuando existen conflictos personales, culturales, sociales y condiciones nutricionales desfavorables en el lector que interfieren significativamente con su motivación para leer. También los errores en la enseñanza de la lectura generan hábitos que el estudiante desarrolla y dificultan su comprensión, como la lentitud

al leer y tratar de evaluar la comprensión de un escrito prestando atención a la ortografía o pronunciación del alumno, pasando por alto las anomalías en el significado (Díaz Barriga y Hernández, 2003).

Los lectores novatos suelen creer que el significado yace de manera íntegra en el texto, cuando en realidad se encuentra en la mente la cual aprende para reforzar lo que sabe, por esto los escritos difíciles o sin sentido frustran al lector. Otro error común es tratar de comprender un escrito decodificando cada palabra en secuencia, los lectores aprendices pueden tener la creencia que se encuentran obligados a leer en el orden que el escritor presenta sus pensamientos en su texto. Como se ha visto, el significado que el lector extrae no sigue un patrón secuencial (Neira, 2005; Cuetos, 2011).

Las dificultades mencionadas son causas de la indiferencia de los alumnos por leer, pero además de esto, es preciso añadir que existen estudiantes que no logran percibir algún costo por errar en su lectura y permanecer en la ignorancia. Cuando esto sucede, su criterio es bajo y no les importa si su comprensión se da. Este problema etiológicamente se deriva de una instrucción docente que no enfatizó en el refuerzo de la importancia lectora para el alumno y su familia. Sencillamente estas personas no logran valorar la importancia de la lectura (Lerner, 2001; Solé, 2006).

La comprensión de escritos depende de las preguntas que el lector se formule con los criterios derivados de su experiencia y teoría del mundo, por ejemplo, si una persona acaba de leer un libro y no tiene preguntas sin responder, se diría que comprendió la lectura, sin embargo, el conocimiento de su “verdad” puede no ser consensado por otros. En el caso de la Escuela, cuando el alumno no se formula el tipo de preguntas que el docente tiene en mente, entonces considera que el estudiante no comprendió lo que él esperaba que comprendiera. Hay una alta probabilidad de que cada uno comprenda conforme lo que sabe. Entonces ¿qué es la comprensión a fin de cuentas?, es la reducción de la incertidumbre del lector (Trevor, 1992; Schunk, 1997).

La disminución de la incertidumbre del lector es resultante de la predicción acerca de lo que tratará el texto. La predicción de un escrito se encuentra en diversas capas o niveles, donde las predicciones *globales* procuran metas como la obtención de las ideas centrales de un texto completo o capítulo. Estas expectativas centrarán al lector en su enlace con sus unidades de significado que ya posee sobre el tema. Existen predicciones más *focales* detalladas y temporales que se desprenden de las globales procurando encontrar información en los párrafos, oraciones e inclusive en palabras que se vinculen con las unidades de significado del lector. Ambas capas de predicción dependen unas de otras; las focales son generadas por las ideas

hipotéticas globales, y éstas a su vez, son probadas y modificadas por las focales en el transcurso en la lectura (Smith, 1975; Zanotto, 2007, Arbeláez, 2012).

El lector debe prestar atención en aquellas partes del texto que contengan información importante para captar la idea que se persigue. La regresión y el salto entre renglones son estrategias que facilitan esta tarea. Una lectura difícil se ralentiza por la cantidad de regresiones, e inclusive se consultan fuentes externas para comprender, pero esto es parte del proceso duro del aprendizaje lector. Los lectores hábiles no pretenden manipular sus movimientos sacádicos durante la lectura, ni extraer el significado de cada palabra, sino que van hacia la idea de un párrafo en vinculación con otro, aportando su experiencia acumulada para ampliar sus unidades de significado en la memoria a largo plazo. La predicción depende del conocimiento del lector y la incertidumbre se disminuye con éste y con la información que el texto le proporciona (Cooper, 1990; Boesch 1993; Guevara et. al., 2011).

Los lectores hábiles no leen en secuencia, sino que focalizan saltando algunos renglones cuando están leyendo y regresan con velocidad a corroborar detalles una vez que han captado la idea principal. La regresión y el salto no deben ser considerados como errores al leer, sin embargo, la regresión debe realizarse con cautela, ya que existe una alta probabilidad de error al dividir la atención entre la parte que se está leyendo y en otra parte anterior que tampoco se entendió. Si bien esto es parte del aprendizaje, el costo del error aumentará de manera considerable, disminuyendo la velocidad lectora (Pearson y Fielding, 1991; Silva et. al., 2014).

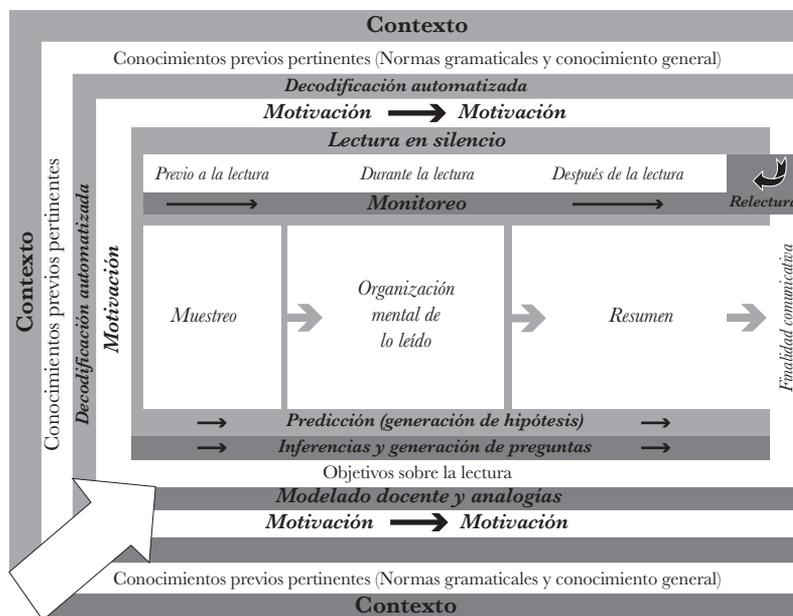
### **Elementos de un modelo de estrategias lectoras**

La reflexión lectora es un proceso que se optimiza con la edad. Al respecto, Limón y Carretero (1995); Caruso y Fairstein (1997); Socas (2000) y Almeida (2011), señalan que la comprensión de escritos es propicia en lectores situados en la etapa de las operaciones formales, o bien después de la edad de 11 a 12 años aproximadamente. La maduración cerebral -proceso de mielinización- a partir de esta edad permite al alumno razonar deductivamente perfeccionando su conciencia sobre el pensamiento lógico y manipulando abstractamente y de mejor manera las proposiciones verbales. Es evidente que el conocimiento previo se agudiza con el paso del tiempo, pero se optimiza con la comprensión textual, y por ello, cobra mucha relevancia. En la Figura 1, se presenta una propuesta de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora dirigida a docentes en formación inicial. El modelo contempla dos aspectos fundamentales: requisitos indispensables y estrategias de comprensión textual.

Respecto a la Figura 1, Van Dijk y Kintsch (1983); Solé (1993) y Núñez y Santamaría (2014), indican que, si bien comprender los textos requiere del uso de

algunas estrategias, es necesario definir algunas bases y requisitos consistentes que el alumno debe poseer previo a la lectura. Respecto a esto, Cassany et. al., (2001); Niemeyer (2006) y Rodríguez, (2007), afirman que dentro del contexto se delimitan dos factores fundamentales que promueven a su vez la motivación por la lectura: el *contexto sociocultural* y el *contexto de lectura*. El primero propicia conocimientos previos o teoría del mundo y el segundo un buen espacio físico adecuado para leer. Un contexto sociocultural óptimo académico beneficia directamente el enriquecimiento cognoscitivo del alumno, pero también el lector debe disponer de un lugar propicio para leer, se recomienda poseer una propia biblioteca con una buena silla o sillón, luz apropiada, lámpara para leer de noche y buen ambiente de silencio.

Figura 1. Propuesta de un modelo de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora



Fuente: Compendio

Los conocimientos previos pertinentes para la lectura, provistos por el contexto, también motivan la lectura y la comprensión, y son de dos tipos: *gramaticales* y *universales*. Barboza y Sanz (2000); Bruning et. al., (2002); Qian y Schedl (2004) y Almeida (2011), afirman que el alumno debe consolidar sus conocimientos gramaticales para no entorpecer la memoria operativa al leer, y también para enfrentar el análisis morfológico de las palabras desconocidas por medio del

análisis contextual. Los conocimientos universales se refieren a la teoría del mundo del sujeto. Los conocimientos previos permiten generar inferencias, hipótesis, analogías, organizar lo leído y elaborar la interpretación del mensaje. Entre más conozca un alumno mientras lee, más se distancia de los que no saben y por esto, la comprensión lectora cobra significativa relevancia. Un tercer requisito es la *decodificación consolidada con fluidez* ya que despeja la memoria operativa al rescatar el mensaje. No se debe prestar atención a la ortografía cuando se comprende, ya que el lector realiza saltos y regresiones en el texto constantemente. El alumno que es lento para leer, para cuando acabe de leer una frase, oración o párrafo, puede que olvide cómo empezó. Los tres requisitos mencionados propician motivación al alumno y docente para emprender la lectura.

En el modelo presentado se enfatiza en la *motivación* dado que el proceso lector es consciente y voluntario y la reflexión no es una tarea sencilla. Méndez y Delabra (2007) y Oñate (2013), exponen que la motivación es motor de aprendizaje que genera afecto por la lectura y una activa participación del alumno en los programas de intervención educativa. Al respecto, Bandura (1993); Bermúdez y Hernández (2011); Logatt y Castro (2011) y Manes y Niro (2014), identifican otros factores causales de la motivación por la lectura, como el conocimiento del lector sobre las ventajas de la comprensión lectora y las consecuencias de no poseer tal habilidad, lo que despierta una necesidad que se convierte en motivación intrínseca. Se ha sugerido que los textos empáticos como los cuentos, anécdotas o historias causan un primer interés en alumnos que empiezan a leer, además, la estructura de estos textos es simple y un tanto predecible. Es recomendable que en las lecturas de los lectores novatos existan ejemplos a destiempo que clarifiquen las ideas señaladas, no importando que haya redundancia a la vista. Aunque las ideas sean secuenciales, el significado que el lector adquiere del texto no es sucesivo; entre más llano y claro el escrito, es más sencillo de interpretar que cuando se embellecen las letras y se les añaden ornamentos que producen ruido visual al lector. Si bien existen textos y tipologías de fuentes de todo tipo, es recomendable tratar con texto de fuente simple cuando el lector es principiante.

El proceso lector de la Figura 1, se inicia con los *objetivos sobre la lectura*. En este rubro, Schmitt y Baumann (1990); Solé (1996) y Cárdenas et. al., (2009), afirman que si existe confusión acerca del por qué se lee, la memoria operativa se satura y se genera desinterés. A menudo se cree que siempre hay que leerlo todo para entender la idea principal, sin embargo, si el lector es novato, leer todo el escrito le pedirá todos los recursos disponibles de la memoria de trabajo, ya que no solo se detendrá en el significado del texto, sino que antes lidiará con el vocabulario que no conoce, con la gramática que le falte y con los detalles de información que

contenga el texto. Los objetivos van desde lo más explícito simple, como buscar una fecha o dato específico, hasta lo implícito general como la idea central o incluso hacia la intencionalidad del escritor. Camps y Castelló (1996), señalan que se puede leer con el objetivo de solucionar algún problema, aprender más sobre un determinado tema, estudiar para un examen o trabajo, e inclusive para divertirse o burlarse, refutar o desacreditar al escritor o el texto. En el ámbito académico, el docente demanda al estudiante el tipo de información que debe recuperar para evaluarle.

El proceso lector se encuentra dentro de la estrategia de la *lectura silenciosa*, de acuerdo con la Figura 1. Taylor y Connor (1982); Condemarín (1987) y Abadzi (2011), plantean que la *lectura en silencio* permite una mayor rapidez en el procesamiento de información para la comprensión, ya que se prescinde de la exigente necesidad de pronunciar de forma oral y correcta la lectura. Los alumnos que leen en voz alta generalmente dejan el peso de la reflexión en los oyentes que la juzgan, por ejemplo, el maestro. Solé (1987), afirma que si los alumnos oralizan la lectura, se puede generar competencia entre ellos por leer más aprisa y esto los desorienta o distraiga de una tarea reflexiva. Cuando se está leyendo, no se debe oralizar, debido que el lector al detenerse en una correcta prononciación entorpecerá el proceso de extracción semántico.

Con los objetivos establecidos, el lector previo a la lectura infiere y predice para *muestrear* el escrito, aunque la predicción y la inferencia se dan durante todo el proceso. Neira (2005); Solé (2006); Achaerandio (2009) y Vásquez (2013), indican que el *Muestreo* consiste en la selección de partes de la información de un texto que brindan un acercamiento rápido hacia la comprensión de las demás partes, por ejemplo, los títulos, subtítulos e índice. Es necesario no saltarse el *Muestreo* ya que permite que el lector se centre en el tema y posibilite ubicar dónde se localizan determinadas informaciones en el escrito. El *Muestreo* también despierta el interés por el tema y está directamente ligado a la anticipación, objetivos, conocimientos previos, elaboración, confirmación y corrección de hipótesis durante la lectura, creación de cuestiones específicas y generales, inferencias, monitoreo y organización mental de lo leído, es decir, con casi todas las estrategias de comprensión lectora recopiladas. Además de esto, el *Muestreo* es la etapa donde el docente nivela el conocimiento previo de los alumnos con deficiencias sobre la temática a abordar en la lectura.

Con relación a las inferencias, Collins et al., (1980); Eldredge et al., (1990); Murray et al., (1994) y Díaz et al., (2011), señalan que tales se conforman como estrategias centrales en todo el proceso lector, ya que son clave para la generalización de ideas abstractas e implícitas que no saturan la memoria operativa. *Inferir* es

encontrar información faltante no explícita en el texto a base de deducciones apoyadas por el conocimiento previo, relacionado con el seguimiento lógico de las cosas por su comportamiento, causa y efecto. Es importante que los conocimientos previos del lector sean lo más cercanos a la verdad consensuada, de otra manera, las deducciones generadas serán corregidas dando como resultado una lectura lenta.

La *predicción* como se ha visto es una estrategia medular en todo el proceso lector. Pascual y Goikoetxea (2005); Duarte (2012) y Cáceres et al., (2012), afirman que el lector debe adelantarse y predecir el texto para que tenga sentido lo que sabe. Si las hipótesis son confirmadas, la lectura será más fluida, pero si se corrigen se hará más lenta. Entre mayor conocimiento previo pertinente para el tema exista, mayores serán las probabilidades de confirmar las predicciones. Kieras (1985) y Gutiérrez y Salmerón (2012), indican que cuando un lector se vuelve más competente, realiza predicciones más certeras, pero a su vez constantemente las está revisando y las elabora con mayor cuidado, con ayuda del *monitoreo* -visto más adelante-; de esta forma, el estudiante aprende a leer de forma más eficaz y cada vez a una velocidad mayor. Predecir permite que el lector no dependa de la información visual del texto para evitar saturarse de información. La predicción y el uso del conocimiento previo utilizado sin cautela puede generar que el sujeto piense que ve o supone que algo está presente cuando realmente lo no está en el texto. Los errores en la predicción si bien denotan equivocación, también motivan, es decir, las novelas de misterio o suspenso son interesantes porque los autores tratan de llevar por un camino al lector y sorprenderlo constantemente. Si bien después de la lectura el sujeto reforzará sus conocimientos sobre la temática y será más difícil sorprenderlo, este tipo de lecturas es recomendable para los lectores aprendices.

El *Monitoreo* es una estrategia significativa durante todo el proceso lector. Palincsar y Brown (1984); Markman (1997) y Silva et al., (2014), señalan que esta técnica se trata de una supervisión que permitirá al lector centrarse bajo el objetivo de lectura. Cuando un lector se detiene en un párrafo, no significa que esté viendo más significado en él, sino que está decidiendo qué es lo que realmente está mirando. El *Monitoreo* es una forma de control ya que posibilita que el estudiante evalúe y reflexione sobre su propia comprensión, de manera que no se engañe a sí mismo dando por sentado que va comprendiendo, aunque no sea así. En el ejercicio del *Monitoreo* el alumno debe elaborar un plan de lectura respecto al tipo de texto y aplicar las estrategias de comprensión textual. Sin motivación para la lectura, monitorear solo se vuelve una carga, y si bien el *Monitoreo* ralentiza la lectura al principio, con la práctica se domina esta competencia con rapidez.

La *Generación de Preguntas* es una técnica ligada a la Inferencia y la *Organización Mental de lo Leído* para esclarecer la completitud del significado. Pearson y Fielding

(1991); Kim et al., (2004) y Solé (2006), mencionan que las preguntas se desarrollan durante todo el proceso lector para muestrear, monitorearse, continuar con los objetivos, conformar una estructura organizada del texto, generar hipótesis, inferir y construir resúmenes. Las cuestiones tales como: ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? y ¿Por qué?, deben realizarse en todo momento en cuanto se lee para esclarecer el mensaje. Aquel estudiante acostumbrado a que se le planteen las preguntas sobre la lectura, al momento de elaborar las suyas con relación al texto, generará cuestiones similares a las que está acostumbrado a escuchar. Existen dos tipos fundamentales de preguntas en la lectura: de respuesta literal y de inferencia. Las primeras son cuestiones que buscan información explícita en el texto, mientras que las segundas deben deducirse, por ejemplo “todo el día se había cubierto por un escenario blanco perfecto, aunque hacía frío, la familia estaba reunida, había buen ponche y no esperábamos la hora de abrir los regalos”. Pregunta: ¿qué se celebraba?

La *Organización Mental de lo Leído* es la estrategia que, durante la lectura, genera una imagen jerárquica y coherente del mensaje rescatado, situado en la reestructuración de las unidades de significado que posee el lector respecto al tema comprendido. Respecto a esto, Morles (1999) y Ospina (2001), exponen que la técnica consiste en generalizar oraciones y frases para reconstruir ideas originales por enunciados de orden superior, de manera que no se vean alteradas conceptualmente. Ruiz (2007); Velásquez (2010) y Díaz et al., (2011) argumentan que las generalizaciones son producto de la discriminación de informaciones redundantes e irrelevantes, que una vez unidas, permiten comprender de manera holística el conjunto de ideas y sus relaciones. Relacionar la información es posible, debido que cuando el cerebro detecta nueva información, expone y rescata aquellos conocimientos relacionados para encontrar sentido y reconstruirlos.

El *Resumen* es la acción eferente del alumno respecto al significado rescatado y directamente es vaciado de la *Organización Mental de lo Leído*. Irazábal et al., (2006) y Meléndez et al., (2013), afirman que un buen resumen requiere de relectura que permita comprender algo que omitió o posibilite ver texto desde otra perspectiva. Asimismo, Camacho (2007) y Clavijo et al., (2011), señalan que el propósito del *Resumen* es ofrecer un vaciado semántico de la unidad de significado reestructurada después de la lectura y ordenada por tiempos que condensan las ideas principales y características relevantes del escrito. No se debe revisar ortografía mientras se está construyendo el *Resumen*, debido que entorpece la memoria operativa y la distrae de la creativa interpretación del texto. El *Resumen* no es para nada un intento de copiar de manera fiel algunas partes de un escrito, sino una expresión con las propias palabras del lector.

Después del vaciado el *Resumen* viene la estrategia de la *Finalidad Comunicativa*. Al respecto, Monroy y Gómez (2009); Navarro y Mora (2009); Franco (2009), señalan que esta técnica permite a los estudiantes, explicar y discutir de manera oralizada las ideas y conceptualizaciones del texto a fin de conocer hasta qué punto se ha comprendido la lectura y aclarar las dudas que hayan permanecido. Caballero (2008) y Guevara et al., (2011) y Manes y Niro (2014), indican que la *Finalidad Comunicativa* tiene como fin que el lector comparta los conocimientos reestructurados con otros; esto se debe ya que las memorias se refuerzan cuando se evocan consolidando el recuerdo. Sin embargo, las memorias son susceptibles a cambios en cada evocación, por lo que el lector debe tener en claro lo aprendido y discutirlo con los demás, ya que el recuerdo puede distorsionarse.

En la Figura 1, se observa un apartado denominado *Modelado Docente y Analogías* justo bajo el proceso lector, pero sin entrar en contacto directamente con él. Latorre y Montañés (1992), Ramírez et. al., (2004), señalan que el docente debe conocer el proceso de comprensión textual, dominar las estrategias y modelar este proceso para poder enseñarlo a sus estudiantes. El *Modelado* es una práctica que se mejora con el tiempo donde el educador presenta en voz alta el cómo un lector piensa al muestrear, definir objetivos, inferir, elaborar hipótesis, confirmarlas, corregirlas, generar representaciones y mapas conceptuales sobre lo leído, releer, vaciar el resumen y discutir sobre lo aprendido. En una segunda etapa, el alumno emprende el proceso lector con la ayuda del docente y en una tercera, por sí solo y en silencio elabora la tarea. Por otra parte, y de acuerdo con Huarca et al., (2007); Betancourt (2007); Viveros (2010) y Olmos et al., (2012), las *analogías* son correspondencias o similitudes entre seres, objetos, fenómenos y conceptos distintos que el docente puede utilizar para ilustrar a sus estudiantes algo difícil de comprender. Como las *analogías* parten de la estructura cognoscitiva del sujeto, entre mayor acervo y cultura posea el maestro, mayor será la cantidad de analogías susceptibles de enseñar a sus alumnos. Un ejemplo de analogía es la comparación del funcionamiento del corazón con un motor eléctrico; al comparar las semejanzas y diferencias, se puede entender el proceso de ambos conceptos y sus funciones.

### **Dispositivos móviles en el desarrollo de la lectura**

Los dispositivos móviles se encuentran presentes en todas las esferas sociales debido a la multiplicidad de recursos y herramientas que poseen. De manera concreta, los Smartphones -teléfonos móviles multitarea con pantalla táctil y capacidad de procesamiento semejante a un ordenador- pueden ser utilizados con fines didácticos específicos con susceptibilidad de adaptarse en cualquier nivel educativo,

favoreciendo los aprendizajes dentro y fuera del aula, debido que los estudiantes utilizan los dispositivos a diario y en cualquier lugar. Los Smartphones propician la interacción entre los alumnos debido a su ubicuidad y esencia comunicacional causal de motivación intrínseca por usar dichos aparatos. La sencillez en el uso de las aplicaciones móviles favorece la liberación de la memoria de trabajo para estimular y favorecer los procesos creativos y la inteligencia colectiva, que es mayor que la inteligencia aislada. Los Smartphones son prácticos de usar y llevar consigo en todo tiempo, lo que ha permitido que un paradigma móvil surja y llegue para quedarse. Además, los dispositivos enfatizan en el almacenamiento en la Nube para evitar la saturación de datos en el dispositivo, posibilitando el acceso a herramientas que posibiliten la compartición de recursos, así como el almacenamiento de materiales y contenido entre los usuarios para construcción de conocimientos (Yin y Fitzgerald, 2015; Liu et al., 2016; Hathout et al., 2017; Wongwatkit et al., 2017).

El fomento al diálogo que propician los Smartphones entre los usuarios a través de sus múltiples canales y aplicaciones comunicaciones permite que las personas compartan recursos entre ellas en cualquier tiempo y lugar, además no es necesario invertir en la adquisición de TIC móviles, ya que los estudiantes en su mayoría poseen sus propios dispositivos. Existen sistemas operativos móviles populares de código abierto, disponibles para la generación de aplicaciones gratuitas y materiales educativos móviles. La independencia tecnológica de los dispositivos permite que los objetos digitales de aprendizaje generados puedan ser factibles para muchos tipos de dispositivos. Cualquier aplicación didáctica generada puede situarse en internet y estar disponible para casi cualquier dispositivo móvil. Los Smartphones pueden personalizarse rápidamente y cada vez un mayor número de sitios públicos y privados ofrecen conexión a internet de manera gratuita. La adquisición de un Smartphone se encuentra al alcance de más individuos dado su bajo costo comparado con un ordenador (Hwang y Wu, 2014; Taylor, 2014; Anohan y Suhonen, 2015; Faizal y Shahrin, 2015).

Los ambientes de aprendizaje con el uso de Smartphones facilitan la disminución de la resistencia hacia el uso de las tecnologías en la educación y pueden refuerzan los contenidos curriculares de instituciones formales y no formales. La multiplicidad comunicativa mediante los dispositivos móviles entre los alumnos y profesores puede acortar la brecha entre la confianza de los estudiantes con el maestro. El costo de los textos y libros impresos es superior a las versiones digitales, además los textos virtuales se distribuyen con mayor facilidad y se adquieren se manera más sencilla con mayor facilidad de almacenarlos.

Los usuarios dejan de cargar documentos físicos y existe control sobre el tamaño del texto en la pantalla para personas con problemas visuales. Los materiales

digitales no solo poseen texto, sino que son propicios para el contenido multimedia (Chuang y Su, 2012; Yang y Hung, 2012; Sapargaliyev, 2013).

Existen investigaciones que han estudiado el escenario de la motivación e interés generado por el uso de tecnologías móviles en educación. Por ejemplo, Liu y Huang (2016), encontraron que los estudiantes adultos prefieren la lectura y realización de actividades didácticas en los móviles porque se sienten motivados al usarlos, ya que los llevan consigo los dispositivos todo el tiempo. Cantú et al., (2017), señalan que la motivación para la lectura propiciada por los dispositivos móviles también puede favorecerse en estudiantes situados en Educación Básica. Asimismo, Al-Momani et al., (2015) identifican que los alumnos prefieren la lectura en pantallas móviles, ya que la encuentran más motivante que leer en una copia impresa. Lo señalado ha contribuido en la conformación de una base para el estudio de nuevas herramientas y contenidos educativos en materia de motivación con la usanza de las tecnologías móviles.

Gheytasi et al., (2015) estudiaron el impacto en la motivación ante el uso de dispositivos móviles en una muestra de 40 estudiantes de nivel secundaria en una escuela de Teherán, y encontraron que el interés que los dispositivos móviles despertaba en los alumnos se constituía como una fuente de motivación para lectura, debido que dicha consiste en un proceso voluntario y consciente.

Hea-Su (2014), estudió el efecto de la lectura mediante uso de dispositivos móviles, enfocándose en la discusión y debate acerca de lecturas que los alumnos leían en sus propios dispositivos mediante los canales de comunicación que poseen los dispositivos, y encontró, que los alumnos mejoraron significativamente su habilidad lectora después del experimento y además mostraron interés y motivación ante el uso de las herramientas móviles.

En México también se ha indagado sobre el impacto del uso de dispositivos móviles en educación, un ejemplo de ello fue en 2016, donde un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, desarrolló una aplicación interactiva con actividades basadas en la representación gráfica y actividades lúdicas con retroalimentación, similares a los ejercicios contenidos en los libros de texto de los estudiantes de educación primaria, descubrieron, que los estudiantes encuentran motivante la tecnología, no por ser una novedad, ya que los dispositivos móviles no son tecnologías nuevas, sino que la interacción y el interés que despiertan, conforman una motivación intrínseca para captar la atención del alumno (Dávalos, 2016, Cantú, 2016). Además de esto, se ha implementado el uso de dispositivos móviles a través de aplicaciones diseñadas para el aprendizaje del idioma inglés (Dávalos, 2016<sup>a</sup>), el idioma Zapoteco (Valis, 2016), Purépecha y Mixteco (Blanco, 2016), entre otros proyectos educativos a

través del uso de dispositivos móviles, como: Edumovil (Gerónimo y Sturm, 2006), el proyecto M-ILab (UNESCO, 2012), Mati-Tec (Gómez, 2011), entre otros. El uso de dispositivos móviles en educación, abordados en los proyectos anteriores, ha demostrado que el interés y la motivación garantes de la lectura como proceder consiente y voluntario, se incrementan con el uso de tecnologías móviles para la mejora de los aprendizajes.

## **Metodología**

Este trabajo se inclinó hacia el enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental. Al respecto, Gambarara (2002) y Rodríguez, Fonseca y Rivera (2004), afirman que los beneficios del diseño cuasiexperimental incorporan la aplicación de pruebas a los grupos componen el experimento. El grupo experimental recibe un tratamiento durante determinado tiempo y se evalúan los grupos, primeramente, a través de una prueba diagnóstico, para después del tratamiento aplicar una prueba similar de tipo sumativa y conocer el avance del grupo experimental respecto al segundo.

La propuesta de un modelo para la comprensión lectora presentado en la Figura 1, se realizó con base en una investigación documental bajo el modelo sistemático de Corbin y Strauss (2007, en Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), que permitió llevar a cabo una revisión de literatura posibilitando explorar y rescatar aquellas premisas y teorías de soporte al modelo interactivo que convergen en acuerdo a la estructura de las estrategias de comprensión: antes, durante y al final de la lectura. El modelo sirvió de base para la generación de la siguiente pregunta de investigación: ¿puede un modelo de estrategias de comprensión lectora apoyado por el uso de dispositivos móviles favorecer la comprensión de textos y las estrategias de enseñanza lectora en los alumnos futuros docentes de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, perteneciente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas de la Generación 2016-3?

Para conocer el estatus de comprensión lectora y de estrategias de enseñanza lectora de la población, se aplicó una prueba diagnóstica en dos partes en los alumnos de la Generación 2016-3 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Primeramente, se utilizó el Test de Comprensión Lectora de Alonso Tapia (1988), que mide como cantidad el rescate de información explícita de un texto, así como informaciones basadas en cuestiones relacionadas con la inferencia. También enfatiza en la recuperación de la idea principal del texto o parte de él, así como de las ideas implícitas de partes o de un texto en específico. Las demandas de la prueba procuran que el sujeto recupere el significado explícito e implícito con la ayuda de la inferencia como médula de la comprensión textual. La cantidad de

reactivos por prueba fue de 20 preguntas, divididas en cuatro secciones. La primera constó de 3 preguntas, debido que la información explícita es un rubro sencillo, pues la información que el sujeto busca se encuentra literalmente en el texto. La segunda consta de 6, ya que se pretendió que el sujeto encontrara información implícita en el texto con la ayuda de estrategias de comprensión. La tercera contuvo cuatro cuestiones, debido que se centró en demandar la búsqueda de la idea central explícita del texto. La categoría siguiente constó de 7 preguntas que enfatizaron en la realización de inferencias para la recuperación de ideas implícitas completas. Además, se aplicó una prueba de estrategias de enseñanza lectora relacionadas con los puntos vistos en la Figura 1, que consistió dos secciones: una que pretendió medir aquellos conocimientos generales sobre el proceso cognitivo lector durante la comprensión. Cabe reiterar que la demanda de este tipo de información es significativa cuando se trata de docentes en formación inicial que irán a las aulas no solo a alfabetizar sino a enseñar a comprender los textos con la ayuda de estrategias lectoras. La segunda sección enfatizó en el uso y conocimiento de aquellas estrategias lectoras para facilitar la lectura y la comprensión. Se consideró el visto bueno previo de las autoridades de la Facultad para el proceder de las pruebas diagnóstico y del desarrollo de la investigación. Los resultados de la prueba diagnóstico mostrados posteriormente, sirvieron de base para validar la intervención y se elaboraron pruebas sumativas similares cuidando que no fueren iguales al diagnóstico.

La población diagnosticada comprendió 92 estudiantes de la Generación 2016-3, que después del diagnóstico fueron divididos en dos grupos: experimental y de control, ambos de 46 participantes. La población estaba dividida en 4 grupos colocados en 2 turnos: matutino y vespertino. Dos en cada turno, por lo que se seleccionaron 2 grupos de cada turno cuidando que fuesen equivalentes en número de participantes, y que estuvieran tan separados cómo fuera posible, ya que se aplicaron las mismas pruebas a ambos grupos en el mismo tiempo determinado. Como puede verse, la muestra fue dirigida -no probabilística-, ya que no se pretende que los casos sean representativos de la población, sino demostrar que se trabajó con un grupo experimental con el fin de conocer las diferencias en materia de mejora de comprensión lectora con respecto al grupo de control.

Se establecieron las siguientes hipótesis direccionales de diferencia de grupos:

H<sub>i</sub>: El porcentaje de respuestas correctas en las pruebas sumativas del grupo experimental es mayor al porcentaje de respuestas correctas obtenidas por el grupo de control después de un programa de intervención de estrategias de enseñanza y comprensión de textos apoyado por el uso de dispositivos móviles dirigido al grupo experimental de los docentes en formación inicial de la Generación 2016-3 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Unidad Académica

Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, perteneciente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ho: El porcentaje de respuestas correctas en las pruebas sumativas del grupo experimental es igual al porcentaje de respuestas correctas obtenidas por el grupo de control después de un programa de intervención de estrategias de enseñanza y comprensión de textos apoyado por el uso de dispositivos móviles dirigido al grupo experimental de los docentes en formación inicial de la Generación 2016-3 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, perteneciente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Simbología del proceder cuasiexperimental:

G1 01 X 02

G2 01 - 02

Después del diagnóstico, el grupo experimental recibió un tratamiento consistente de un taller de 15 sesiones de 60 minutos continuos con actividades y ejercicios generados a partir de la propuesta del modelo señalado. Los alumnos trabajaron con sus dispositivos móviles fuera de las sesiones mediante la participación en foros de debate a través de un grupo cerrado dedicado en Facebook -sitio web de redes sociales- que contenía documentos con las lecciones vistas para retroalimentación de los contenidos. Además, se elaboró una serie de videos multimedia de refuerzo para cada una de las lecciones, los cuales fueron colocados en la plataforma YouTube -sitio web dedicado a compartir videos- para que los estudiantes retroalimentaran las lecciones desde la ubicuidad ofrecida por sus dispositivos. En cada video se solicitaba a los participantes hacer realizar aportaciones en la caja de comentarios sobre el tema visto y colaborar con otros en la generación de ideas moderadas por el investigador. Las instrucciones para la elaboración de aportaciones tanto en el grupo de Facebook y en la plataforma YouTube fueron normadas por criterios de conducta y puntaje para su valoración. La injerencia del investigador en el programa de intervención fue activa, ya que participó en la mayoría de las actividades como moderador de la participación de los alumnos tanto en la clase presencial como en las plataformas mencionadas.

Las hipótesis plantearon diferencias y similitudes en los porcentajes obtenidos en los grupos después del tratamiento. Para analizarlos, se utilizó la Prueba de Diferencia de Proporciones, que es una prueba estadística de análisis paramétrico que permite identificar si dos proporciones en dos grupos difieren significativamente al compararse. La medición de la diferencia de proporciones se realizó con el programa estadístico STATS© que proporciona el porcentaje obtenido

a favor para aceptar una de las dos hipótesis planteadas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permite conocer el grado de significancia en la comparación de dos grupos. En este respecto, cuando no se alcanza una significancia de 95%, ya que el programa arroja el porcentaje que está a favor, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación. Para aportar evidencia en la aceptación de una hipótesis de investigación, se debe estadísticamente superar el criterio de significación de un 0.5 o 95%, es decir, si es menor a este último como se ha visto, se rechaza la hipótesis de investigación. En la prueba de Diferencia de Proporciones en el programa STATS© se requiere colocar el número de respondientes de cada grupo y el porcentaje medido en cada grupo, al calcular el programa arroja como resultado la probabilidad de significancia entre los porcentajes. La prueba T por otra parte realizada en el programa Estadístico SPSS©, sopesa la probabilidad de significancia de diferencia entre dos medias. Se realizó la Prueba T para comprobar los resultados de la primera prueba y confirmar si ambos grupos difieren significativamente respecto a sus medias. La significancia en la prueba T debe ser menor a 0.05 o 0.01, lo cual depende del nivel de confianza seleccionado, que en el caso del presente estudio se procuró un criterio de confianza de 0.05 o 95%. Las pruebas mencionadas estuvieron basadas en tablas que registraron las frecuencias convertidas a porcentajes para realizar los cálculos referentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

## Resultados

Prueba Diagnóstico y Sumativa sobre el test de comprensión lectora aplicada al grupo control.

Tabla 1. Respuestas en las pruebas diagnóstico y sumativa sobre comprensión lectora aplicada al grupo control.

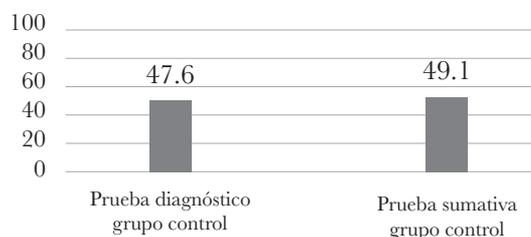
<b>Frecuencia de respuestas ANTES del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	438	47.6%	482	52.4%	920
<b>Frecuencia de respuestas DESPUÉS del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	452	49.1%	468	50.9%	920

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestran los porcentajes de respuestas correctas que posibilitan ubicar el avance del grupo control después del tratamiento. Los resultados permiten observar que el grupo control respecto al total de la prueba tuvo un avance de 1.5% después de las pruebas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permitió identificar que los porcentajes medidos después de las pruebas sumativas no son significativos en el grupo control, ya que identifican una probabilidad de diferencia significativa de 16.52%, por debajo de la significancia de 95%.

En el gráfico 1 se exponen los porcentajes de respuestas correctas observados con anterioridad.

Gráfico 1. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba Diagnóstico y Sumativa sobre comprensión lectora aplicadas al grupo control.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestran los resultados de la prueba Diagnóstico y Sumativa en estrategias lectoras aplicada al grupo de control.

Tabla 2. Respuestas en las pruebas diagnóstico y sumativa sobre estrategias lectoras aplicada al grupo control

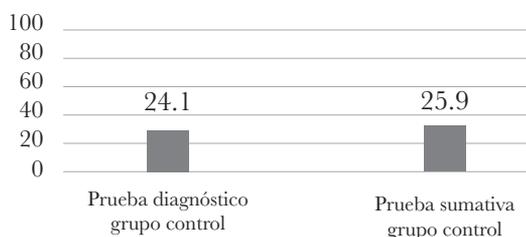
<b>Frecuencia de respuestas ANTES del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	266	24.1%	838	75.9%	1104
<b>Frecuencia de respuestas DESPUÉS del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	287	25.9%	817	74.1%	1104

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se presentan los porcentajes de respuestas correctas que permiten identificar el avance del grupo control después de las pruebas sumativas. Los resultados indican que el grupo control respecto al total de la prueba solo tuvo un avance de 1.8% de respuestas correctas después de las pruebas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permitió identificar que los porcentajes después de las pruebas sumativas no son significativos en el grupo control, ya que identifica una probabilidad de diferencia significativa de 19.03%, por debajo de la significancia de 95%.

En el gráfico 2 se presentan los porcentajes de respuestas correctas observados con anterioridad.

Gráfico 2. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba Diagnóstico y Sumativa sobre estrategias lectoras aplicadas al grupo control.



Fuente: Elaboración propia

Resultados de la prueba Diagnóstico y Sumativa en comprensión lectora aplicada al grupo experimental.

Tabla 3. Respuestas en las pruebas diagnóstico y sumativa sobre comprensión lectora aplicada al grupo experimental.

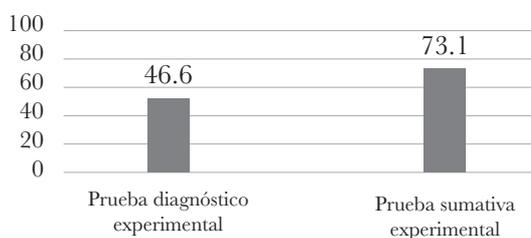
<b>Frecuencia de respuestas ANTES del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. Respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	429	46.6%	491	53.4%	920
<b>Frecuencia de respuestas DESPUÉS del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	673	73.1%	247	26.9%	920

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se muestran los porcentajes de respuestas correctas que posibilitan ubicar el avance del grupo experimental después del tratamiento. Los resultados permiten observar que el grupo experimental respecto al total de la prueba tuvo un avance de 26.5% después de las pruebas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permitió identificar que los porcentajes medidos después de las pruebas sumativas son significativos en el grupo control, pues se identifica una probabilidad estadística de diferencia significativa de 99.43%, por encima de la significancia de 95%, por lo que se aporta evidencia para la aceptación de la hipótesis de investigación.

En el gráfico 3 se exponen los porcentajes de respuestas correctas observados con anterioridad.

Gráfico 3. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba Diagnóstico y Sumativa sobre comprensión lectora aplicadas al grupo experimental.



Fuente: Elaboración propia

Resultados de la prueba Diagnóstico y Sumativa en estrategias lectoras aplicada al grupo experimental.

Tabla 4. Respuestas en las pruebas diagnóstico y sumativa sobre estrategias lectoras aplicada al grupo experimental.

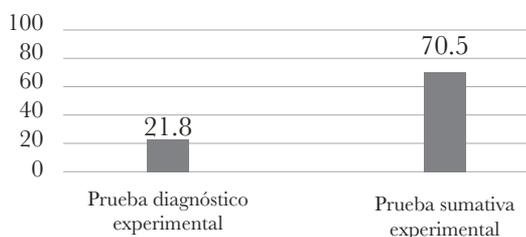
<b>Frecuencia de respuestas ANTES del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	241	21.8%	863	78.2%	1104
<b>Frecuencia de respuestas DESPUÉS del tratamiento</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	779	70.5%	325	29.5 %	1104

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se presentan los porcentajes de respuestas correctas que permiten identificar el avance del grupo experimental después de las pruebas sumativas. Los resultados indican que el grupo experimental respecto al total de la prueba tuvo un avance de 48.7% de respuestas correctas después de las pruebas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permitió identificar que los porcentajes después de las pruebas sumativas son significativos en el grupo experimental, ya que identifica una probabilidad de diferencia significativa de 100%, por encima de la significancia de 95%.

En el gráfico 4 se muestran los porcentajes de respuestas correctas observados con anterioridad.

Gráfico 4. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba Diagnóstico y Sumativa sobre estrategias lectoras aplicadas al grupo experimental.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una comparativa entre los porcentajes de ambos grupos.

### Comparativa de porcentajes entre los resultados de ambos grupos

Se presentan a continuación los resultados de las pruebas de comprensión lectora y después de la prueba de estrategias lectoras.

Tabla 5. Respuestas en las pruebas sumativa sobre comprensión lectora aplicada a los grupos control y experimental.

Frecuencia de respuestas PRUEBA SUMATIVA GRUPO CONTROL					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	452	49.1%	468	50.9%	920

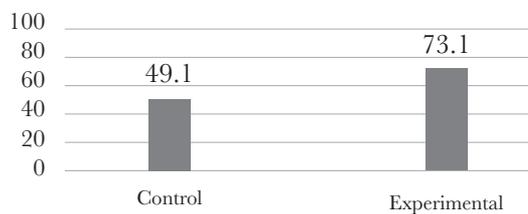
Frecuencia de respuestas PRUEBA SUMATIVA GRUPO EXPERIMENTAL					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	673	73.1%	247	26.9%	920

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se muestran los porcentajes de respuestas correctas que permiten identificar el avance del grupo experimental respecto al grupo control después de las pruebas sumativas. Los resultados indican que el grupo experimental tuvo un avance de 24% de respuestas correctas después de las pruebas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permitió identificar que los porcentajes de respuestas correctas después de las pruebas sumativas son significativos en el grupo experimental respecto al grupo control, ya que identifica una probabilidad de diferencia significativa de 98.18%, por encima de la significancia de 95%.

En el gráfico 5 se muestran los porcentajes de respuestas correctas observados con anterioridad.

Gráfico 5. Porcentajes de respuestas correctas en las pruebas sumativas sobre comprensión lectora aplicada a los grupos control y experimental.



Fuente: Elaboración propia

La prueba T arrojó los siguientes resultados en comprensión lectora después de la prueba sumativa: grupo control (N=46, Media=9.83, D.E= 3.261); grupo experimental (N=46, Media=14.63, D. E=4.074), con una probabilidad de significancia de .0000000138, por debajo de 0.05, por lo que se aporta evidencia para aceptar la hipótesis de investigación.

A continuación, se muestran los resultados de la prueba sumativa sobre estrategias lectoras aplicada a ambos grupos.

Tabla 6. Respuestas en las pruebas sumativa sobre estrategias lectoras aplicada a los grupos control y experimental.

<b>Frecuencia de respuestas PRUEBA SUMATIVA GRUPO CONTROL</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	287	25.9%	817	74.1%	1104

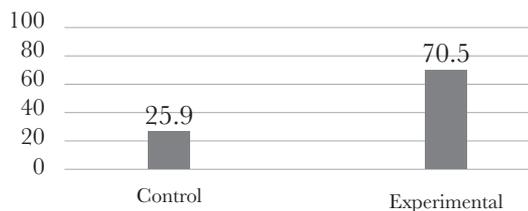
<b>Frecuencia de respuestas PRUEBA SUMATIVA GRUPO EXPERIMENTAL</b>					
No. Alumnos	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		Total de respuestas en la prueba
	No. respuestas correctas	% de respuestas correctas	No. respuestas incorrectas	% de respuestas incorrectas	
46	779	70.5%	325	29.5 %	1104

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se exponen los porcentajes de respuestas correctas que permiten identificar el avance del grupo experimental respecto al grupo control después de las pruebas sumativas sobre estrategias lectoras. Los resultados indican que el grupo experimental tuvo un avance de 44.6% de respuestas correctas después de las pruebas. La Prueba de Diferencia de Proporciones permitió identificar que los porcentajes de respuestas correctas después de las pruebas sumativas son significativos en el grupo experimental respecto al grupo control, ya que identifica una probabilidad de diferencia significativa de 100%, por encima de la significancia de 95%.

En el gráfico 6 se presentan los porcentajes de respuestas correctas observados con anterioridad.

Gráfico 6. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba sumativa sobre estrategias lectoras aplicada a los grupos control y experimental.



Fuente: Elaboración propia

La prueba T arrojó los siguientes resultados en comprensión lectora después de la prueba sumativa: grupo control (N=46, Media=6.24, D.E= 2.923); grupo experimental (N=46, Media=16.93, D. E=4.860), con una probabilidad de significancia de .0000000000, por debajo de 0.05, por lo que se aporta evidencia para aceptar la hipótesis de investigación.

## **Discusión**

Los resultados presentados, permiten manifestar que un programa de intervención de estrategias de comprensión de textos apoyado por el uso de dispositivos móviles sí puede favorecer las habilidades de comprensión de escritos de los docentes en formación inicial de la Generación 2016-3 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, perteneciente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Para entendimiento de los resultados presentados se cuantificó la cantidad de respuestas correctas en una tabla de frecuencias y se calculó su porcentaje respecto al total de preguntas para comparar los grupos. Las pruebas estadísticas sirvieron de auxilio para comprobar la significancia entre los porcentajes en el caso de la Prueba de Diferencia de Proporciones o porcentajes y mediante la prueba T para comprobar la probabilidad de significancia entre las medias de ambos grupos después del tratamiento. Los resultados de las pruebas sumativas aplicadas a ambos grupos en comprensión lectora y estrategias lectoras indican que el grupo experimental difiere significativamente del grupo de control respecto a las respuestas correctas presentadas en ambos grupos, por lo que se puede manifestar que el uso de dispositivos móviles en el tratamiento auxilió a mejorar la disposición de los alumnos por aprender de manera ubicua en el programa de intervención.

El presente estudio tiene relación con los resultados encontrados por Cantú (2016), que identificó mejoras en el grupo experimental en alumnos de Quinto Grado de educación primaria en Tamaulipas después de un tratamiento con un programa de intervención de estrategias lectoras con apoyo de dispositivos móviles. Aunque no son muchos los estudios que han implementado las tecnologías móviles en la enseñanza de la comprensión lectora existen investigaciones que concuerdan con los resultados obtenidos en el presente estudio. Por ejemplo, Gheytsi, Asizifar y Gowhary (2015), identificaron que el interés que los dispositivos móviles despertó en los alumnos de secundaria una fuente de motivación para la lectura, datos también reportados por Hea-Su (2014), que indica que los alumnos de educación superior mostraron mayor interés y motivación por la lectura gracias al uso de las herramientas móviles. Asimismo, Al-Momani, Hussin y Hamat (2015), encontraron que los estudiantes prefieren la lectura en pantallas móviles, ya que la encuentran

más motivante que leer en una copia impresa. Si bien es cierto que la lectura impresa y en pantallas móviles sigue siendo objeto de debate, el propósito de la presente investigación no fue indagar cual era el impacto de leer en impreso o en digital, sino incluir el uso de las tecnologías ubicuas en un programa de intervención con el fin de que éstas apoyaran al estudiantado en su motivación por aprender en cualquier parte. Madrid, Mayorga y Núñez (2013), afirman que los dispositivos móviles abundan en la sociedad y sus potencialidades, múltiples aplicaciones y recursos pueden apoyar en el diseño de estrategias educativas. El uso de estas tecnologías favorece y brinda soporte a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos propiciando la motivación, la actividad, el dinamismo, la flexibilidad y la interactividad.

### **Conclusiones**

Aunque el tiempo de intervención fue corto respecto al proceso de praxis lectora, los resultados muestran mejoras en el grupo experimental después de la variable independiente apoyando la hipótesis propuesta. Los estudios posteriores deben enfatizar en investigaciones de corte longitudinal para observar resultados a largo plazo que permitan el desarrollo de la práctica de las estrategias lectoras, no solo en nivel superior, sino también en niveles académicos básicos. Es ineludible que todo docente en formación inicial debe conocer aquellos aspectos relacionados con el proceso lector y las estrategias de comprensión que le permitan no solo comprender y reforzar su tarea investigativa como maestro, sino también para enseñar y favorecer los aprendizajes de sus alumnos. Las ventajas más sobresalientes del dominio de una comprensión lectora autónoma adecuada son: desarrollo del vocabulario, identificación de palabras y elementos clave en el texto, obtención del significado, refuerzo de la correspondencia grafofonética y fluidez lectora, se evita sobrecargar la memoria operativa y se disminuye la tolerancia hacia la carencia de aprendizaje. La virtud de la comprensión textual es el aprendizaje que a su vez trae su recompensa: la satisfacción. El aprendizaje modifica la estructura cognoscitiva, ideología y el comportamiento de la persona. La comprensión lectora no recae meramente en la información impresa, sino con la cantidad de información que el lector trae consigo. Los conocimientos previos son fundamentales para la lectura y esto indica cual es uno de los mayores problemas de los alumnos. Nunca se deja de aprender, no existe lector completo, todos se encuentran en el camino.

## Lista de referencias

- Abadzi, H. (2011). Reading fluency measurements in EFA FTI partner countries: outcomes and improvement prospects. Washington: World Bank.
- Achaerandio, L. (2009). *Lectura comprensiva*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Almeida, G. (2011). *El constructivismo como modelo pedagógico*. Quito: Fundación Educativa Ibarra.
- Al-Momani, A., Hussin, S., y Hamat, A. (2015). An investigation of smartphone reading strategies behaviours from the views of jordanian students. *Arab World English Journal*, 6(1), 359-365.
- Anohan, E., y Suhonen, J. (2015). Modelización de la política de aprendizaje móvil en la educación para los países en desarrollo de África computación: un enfoque de diseño retrospectivo. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 9(3), 201-217.
- Arbeláez, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en la lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a la lengua castellana*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barboza, L., y Sanz, C. (2000). *Estrategias de lectura*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Battro, A., Fischer, K., y Léna, P. (2016). *Cerebro educado. Ensayos sobre la neuroeducación*. Barcelona: Gedisa.
- Bermúdez, E., y Hernández, M. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. *Umbral Científico*, (19), 24-31.
- Betancourt, M. (2007). Proyecto “Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora”, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflo. Santiago: Academia.
- Blanco, M. (2016). Aplicación móvil para el aprendizaje de las habilidades lingüísticas del idioma Purépecha. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Boesch, C. (1993). *Tools, language and cognition in human evolution*. Cambridge: University Press.
- Bruning, R., Schraw, G., y Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza.
- Caballero, E. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de primaria de Educación Básica. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cáceres, A., Donoso, P., y Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora*. Santiago: Universidad de Chile.
- Camacho, R. (2007). *Manos arriba: El proceso de enseñanza aprendizaje*. México: ST.
- Camps, A., y Castelló, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura*. Madrid: Alianza.

- Cantú, D. (2016). Uso de dispositivos móviles: estrategia metodológica que favorece la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de educación básica. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 20(67), 539-552.
- Cantú, D., Lera, J., y Lara, J. (2017). Uso de dispositivos móviles para favorecer la motivación durante la lectura en educación primaria. *Revista Internacional de Ciencias, Sociales y Humanidades*, 27(1), 46-69.
- Cantú, D., De Alejandro, C., García, J., y Leal, R. (2017). *Comprensión lectora: educación y lenguaje*. Bloomington: Palibrio.
- Cárdenas, C., Del Risco, R., Díaz, M., Acosta, I., Davis, D., Arrocha, O., Gómez, K., Pozo, E., y Morales, E. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Español como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), 1-9.
- Caruso, M., y Fairstein, G. (1997). Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro. San Pablo: Cortez.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Grao.
- Chuang, T., y Su, S. (2012). El uso de la consola de juegos móviles para las inteligencias múltiples y la educación. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 6(3), 204-217.
- Clavijo, J., Maldonado, A., y Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26-36.
- Collins, A., Brown, J., y Larkin, K. (1980). *Inference in text understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage. En Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Cuetos, F. (2011). *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Panamericana.
- Dávalos, T. (2016). *Aplicación móvil para mejorar las habilidades de lectoescritura*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Dávalos, T. (2016<sup>a</sup>). *Aplicación móvil para la mejora de las habilidades lingüísticas del idioma inglés en preescolar*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Devis, A., Gómez, A., y Sanjosé, V. (2012). Control de la comprensión micro y macroestructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera: ¿Algo más que dominio del idioma? *Signos*, 46(81), 56-81.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2003). *Docente del Siglo XXI. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: MacGraw-Hill.

- Díaz, N., Martínez, E., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 14(3), 531-556.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Eldredge, J., Quinn, B., y Butterfield, D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, (83), 201-214.
- Etchepareborda, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Neurología*, 40(1), 79-90.
- Faizal, S., y Shahrin, S. (2015). Dimensión de modelo de seguridad móvil: amenazas a la seguridad del usuario móvil y la conciencia. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 9(1), 66-85.
- Feinstein, S. (2016). Secretos del cerebro adolescente. Estrategias basadas en investigación para entablar contacto y facilitar la enseñanza de los adolescentes de hoy. México: Patria.
- Franco, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, (11), 134-14.
- Fuster, J. (2014). *Neurociencia. Los cimientos cerebrales de nuestra libertad*. México: Paidós.
- Gerónimo, G., y Sturm, C. (2006). *Edumóvil: el futuro de la Educación Primaria en México*. Huajuapán de León: Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- Gheytsi, M., Asizifar, A., y Gowhary, H. (2015). The effect of smartphone on the reading comprehension proficiency of Iranian EFL learners. Antalya: Science Direct.
- Gómez, A. (2011). Impulsa proyecto Harppi-Tec del Tecnológico de Monterrey, aprendizaje móvil en niños de Primaria. *Talento Tec*, 5(155), 8-9.
- Guevara, G., Bilbao, B., Cárdenas, C., y Delgado, M. (2011). *Hacia una lectura superior: la habilidad de la leer*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gutiérrez, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1), 184-202.
- Hathout, B., Ghoniemy, S., e Ibrahim, O. (2017). Un agente de cifrado basado en la nube de modificación de la nube de integridad de datos. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(2), 6-23.
- Hea-Su, K. (2014). Effects of using mobile devices in blended learning for english reading comprehension. *Multimedia-Assited Language Learning*. Seúl: Universidad de Mujeres de Seúl.
- Huarca, L., Alminagorta, D., Díaz, M., y Real, T. (2007). *Estrategias pedagógicas en educación primaria*. Lurigancho: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Hwang, G., y Wu, P. (2014). Aplicaciones, impactos y tendencias de móviles de aprendizaje potenciado por la tecnología: una revisión de 2008-2012 publicaciones en revistas SSCI seleccionado. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 8(2), 83-95.

- Irrazabal, N., Gastón, S., Burin, D., y León, J. (2006). Evaluación de la comprensión lectora. *Anuario de Investigaciones*, (13). Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100035&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100035&script=sci_arttext).
- Kieras, D. (1985). Thematic processes in the comprehension of technical prose. Hillsdale: LEA.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., y Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the Reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Kolers, P. A. (1966). Reading and talking bilingually. *American Journal of Psychology*, (79), 357-376.
- Latorre, J., y Montañés, J. (1992). Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Lerner, I. (2001). *El placer de leer*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Limón, M., y Carretero, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Cuadernos de Pedagogía*, (238), 1-5.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Liu, G., Liu, T., Lin, Ch., Kuo, Y., y Hwang, G. (2016). Identificación de funciones de aprendizaje y modelos de aprendizaje ubicuo. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 10(4), 238-259.
- Logatt, C., y Castro, M. (2011). *Primer libro de neurosicoeducación*. Buenos Aires: Asociación Educar.
- Manes, F., y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro*. Buenos Aires: Planeta.
- Markman, A. (1997). Constraints on analogical inferences. *Cognitive Science*, 21(4), 373-418.
- Martínez, F. (2010). *Neurociencias y educación*. México: Trillas.
- Matute, E. (2012). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. México. Manual Moderno.
- Meléndez, LL., Flores, M., Castañeda, A., y García, M. (2013). *La Importancia de la Aplicación de las Estrategias para mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de Secundaria*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Méndez, J., y Delabra, M. (2007). Fomento y desarrollo de la comprensión lectora a través de Ambientes de Aprendizaje Virtual. Monterrey: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Monroy, J., y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4(2), 279-293.
- Murray, S., Graesser, A., & Trabasso, T. (1994). Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, (33), 421-441.

- Navarro, J., y Mora, J. (2009). *Metaconocimientos y comprensión de textos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Neira, M. (2005). La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción. Coruña: Universidad de la Coruña.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista Iberoamericana de Educación*, (341), 99-121.
- Núñez, M., y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Granada: Universidad de Granada.
- Olmos, R., León, J., Jorge-Botana, G., y Escudero, I. (2012). Using latent semantic analysis to grade brief summaries: a study exploring texts at different academic levels. *Literary & Linguistic Computing*, 28(3), 388-403.
- Oñate, E. (2013). *Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ospina, M. (2001). Macroestructura y mapa conceptual: estrategias de revisión en la comprensión lectora. Chía: Universidad de la Sabana.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*. Lexington: M.A. Books.
- Pascual, G. y Goikoetxea, E. (2005). *Prueba de comprensión lectora e intervención para primaria*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Pearson, P., y Fielding, L. (1991). *Comprehension instruction*. New York: Longman.
- Qian, D., y Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Test*, 21(1), 28-52.
- Ramírez, J., Vargas, M., López, M., García, M., Flores, N., y López, N. (2004). *Siete estrategias para trabajar con el resumen en la escuela primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.
- Rodríguez, W. (2007). El constructivismo: una invitación al análisis de sus antecedentes, vertientes y críticas. *Pedagogía*, 39(1), 5-30.
- Ruiz, A. (2007). *Estrategias de comprensión lectora: actividades y métodos*. Andalucía: Redes.
- Sapargaliyev, D. (2013). ¿Cómo las tecnologías móviles influir en el estado psico-emocional de los estudiantes? *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 7(3), 224-238.
- Schmitt, M., y Baumann, J. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.

- Schunk, D. (1997). *Aprendizaje y procesos cognitivos complejos*. México: Pearson.
- Sigman, M. (2015). *La vida secreta de la mente. Nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. México: Debate.
- Silva, M., Strasser, K., y Caín, K. (2014). *Early narrative skills in Chilean preschool. Questions scaffold the production of coherent narratives*. Michigan: Reports & Papers.
- Smith, F. (1975). *Comprehension and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Soberanes, L. (2013). *Lenguaje, lengua y habla*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Socas, M. (2000). Jean Piaget y su influencia en la educación. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (43), 369-372.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- \_\_\_\_\_. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (216), 25-27.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Aprender i ensenyar a l'Educació Infantil*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Tapia, J. A. (1988). *Leer comprender y pensar*. Madrid: Ministerio de Educación Y Ciencia.
- Taylor, E., y Connor, U. (1982). Silent versus oral reading: The rational instructional use of both processes. *The Reading Teacher*, 35(4), 440-443.
- Taylor, M. (2014). Aprendizaje basado en web para el aprendizaje eText: la enseñanza de sánscrito con un libro de texto electrónico. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 8(1), 16-27.
- Trevor, C. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2012). *Aprendizaje móvil para docentes en América Latina. Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas*. París: Publicaciones UNESCO.
- Valis, D. (2016). *Aplicaciones móviles para el aprendizaje de Zapoteco*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Van Dijk, T., y Kintish, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academia Press.
- Vásquez, B. (2013). *Comprensión lectora, según género, en alumnos del sexto grado de una institución educativa del distrito del callao*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Velásquez, M. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Viveros, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos. *Educare*, 14(2), 91-112.
- Wongwatkit, Ch., Panjaburee, P., y Srisawasdi, N. (2017). Una propuesta para desarrollar un aprendizaje móvil en la investigación guiada con un mecanismo de aprendizaje

- para el dominio para mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y las actitudes de Física. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 11(1), 63-86.
- Yang, J., y Hung, Ch. (2012). Un entorno de aprendizaje móvil para apoyar las actividades experimentales basadas en la investigación en la escuela primaria. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 6(1), 8-24.
- Yankovic, B. (2011). La memoria. Procesamiento de información y estilos cognitivos. Talca: Universidad de Talca.
- Yin, K., y Fitzgerald, R. (2015). El aprendizaje de bolsillo: un nuevo enfoque de aprendizaje móvil para los estudiantes a distancia. *International Journal of Mobile Learning y Organization*, 9(3), 271-283.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores experto para la producción de textos académicos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zimmerman, S., y Hutchins. C. (2003). *Seven keys to comprehension. How to help your kids read it and get it*. New York: Three Rivers Press.

### **Daniel Cantú Cervantes**

Doctor en Educación *Cum Laude*, por la Universidad de Baja California. Maestro en Comunicación Académica por el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciado en Ciencias de la Educación en Tecnología Educativa, egresado de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades perteneciente a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Red Iberoamericana de Docentes. Certificado por ELT Teach ETS Cengage Learning en English For Teaching Course and Assessment in the Teach Professional Development Program. Ha realizado estudios y trabajos de investigación sobre contextos móviles y uso de TIC en Educación, neurociencia del aprendizaje, economía de la educación, sociología de la educación, calidad y equidad educativa. En 2017 publicó los libros: *Comprensión lectora: Educación y Lenguaje*, *Educación a Distancia y TIC y Aprendizaje Móvil: el futuro de la educación*. Sus líneas de investigación actuales son: *TIC móviles, habilidades lectoras y neurociencia del aprendizaje*. Correo electrónico: [dcantu@docentes.uat.edu.mx](mailto:dcantu@docentes.uat.edu.mx)



# Capítulo 10

## La seguridad nacional de México: factores social y de género

---

José Luis Vergara Ibarra  
Secretaría de Marina-Armada de México

### Introducción

La seguridad nacional es una condición y meta fundamental para la existencia soberana de los Estados dentro del sistema internacional de las naciones. Al finalizar la Guerra Fría, el entendimiento de esta condición pasó de una visión tradicional centrada en el factor militar como medio para garantizar la supervivencia del Estado hacia una visión ampliada e integral, destinada a preservar la seguridad de múltiples referentes: las personas vulnerables, los grupos étnicos, el medio ambiente, entre otros. En estos nuevos contextos geopolíticos, los especialistas de la seguridad nacional, además de considerar los factores militares, económicos, políticos y sociales, gradualmente comenzaron a incluir factores como el ambiental, el societal, el humano y el género.

En este escenario, los Estados se han preocupado por medir su capacidad de poder nacional. Para ello, han construido modelos que les permiten comparar su poder, mediante la inclusión de variables tanto de factores tradicionales como ampliados. En el caso de los modelos de poder nacional, a partir del análisis de múltiples insumos de información, tales instrumentos les permiten establecer una clasificación de poder nacional y ubicar su posición al respecto. En el contexto mexicano, la preocupación por la seguridad nacional en el ámbito político ha estado presente de manera intermitente en los distintos sexenios desde el gobierno de Miguel de la Madrid. No

obstante, fue hasta el sexenio de Fox Quesada que se logró establecer por primera vez una Ley de Seguridad Nacional. En la administración de Peña Nieto, la seguridad nacional es una prioridad en la agenda a partir del Programa para la Seguridad Nacional (2014-2018), donde se aboga por una visión multidimensional para materializar este anhelo nacional.

En el ámbito académico de nuestro país, la seguridad nacional tampoco ha sido suficientemente debatida y analizada como línea de investigación, y no se dispone de modelos teóricos que permitan explicar y medir la seguridad nacional de forma holística en nuestro contexto. En este capítulo de libro, se presenta un instrumento innovador que permite medir la seguridad nacional, cuyo sustento en datos duros dan certeza a las conclusiones y por ende solidez a la toma de decisiones. La propuesta que en estas páginas se describe es una metodología basada en un modelo teórico-matemático que permite explicar y medir la seguridad nacional en nuestro contexto interno, y aporta elementos para identificar aquellas variables que fortalecen o debilitan la seguridad nacional en cada factor de su espectro.

Contar con una herramienta de medición como la que se expone en este capítulo del libro evalúa lo que se denomina como Índice de Seguridad Nacional de México (ISNM), lo que representa un avance importante en materia de evaluación y análisis de estrategias para la seguridad nacional. Para su integración se determinaron ocho factores clave, que incluyen los cuatro factores concebidos desde el enfoque tradicional de seguridad nacional, y otros cuatro que constituyen el modelo ampliado de factores de análisis, como el humano, el género, el societal y el ambiental. El resultado es un elemento sustancial de apoyo para el actual Sistema de Seguridad Nacional, como propuesta de consideración para el diseño y planeación de políticas públicas en la materia, alineada respecto al logro de los objetivos y metas nacionales.

Para nuestra nación resultará muy útil generar más espacios de discusión académica para lograr un mejor entendimiento del concepto de seguridad nacional, así como estudios científicos que permitan identificar las variables que aumentan o disminuyen nuestro poder nacional y por ende nuestra seguridad nacional no sólo en el presente, sino también como una proyección a futuro. Es innegable que en la actualidad en México experimentamos contradicciones y desequilibrios respecto a las capacidades del poder nacional relacionadas con la seguridad nacional y justo a esto responde la inquietud de este trabajo.

### **Formulación del problema**

El Programa para la Seguridad Nacional (2014-2018) ofreció datos en los que nuestro país posee una capacidad importante en diversos indicadores relacionados con el poder nacional (Presidencia de la República, 2014, p.49). De acuerdo al

documento, somos el undécimo país más poblado, la decimocuarta economía, el decimotercer país más extenso, el noveno productor de petróleo, el decimosexto receptor de inversión extranjera directa, la cuarta mega diversidad mundial, y el 70% de las exportaciones provienen del sector manufacturero.

No obstante, estas capacidades contrastan con los valores que nuestro país muestra en importantes indicadores que determinan su poder nacional, entendido como condición *sine qua non* de nuestra seguridad nacional. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, sobresalen los siguientes datos: crecimiento promedio de 0.7% en los últimos años; una problemática creciente en materia de seguridad pública, ya que 46.2% de la población vive en pobreza y 10.4% en pobreza extrema (condiciones que prevalecen a pesar del elevado gasto social); baja calidad de la educación; violaciones a los derechos humanos; poca rendición de cuentas y combate a la corrupción, y 60.7% de la población no tiene acceso a la seguridad social (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, pp.15-49).

Además, el documento señala otros indicadores que ilustran las debilidades del poder nacional de nuestro país. En integridad global, donde más de 90 significa muy fuerte y menos de 60 muy débil, en 2011 el país obtuvo apenas 68; en gobernabilidad, donde -2.5 es débil y +2.5 es fuerte, se llegó a un valor de -0.49; en competitividad global, medida de 1 a 7, donde 7 indica mayor competitividad, se alcanzó una calificación de 4.4 durante los años 2012-2013; en globalización, en una escala de 1 a 100, en 2010 se obtuvo 59.3 y en presencia global, en 2011, con la misma escala, se logró un valor de 61.4.

En este escenario, poca atención se ha dedicado a explicar la manera en que estas contradicciones y desequilibrios en las capacidades del poder nacional se relacionan con la seguridad nacional del país. Actualmente, los tomadores de decisiones en los distintos ámbitos de gobierno, no disponen de teorías e instrumentos adecuados al contexto mexicano que les permitan contar con información y conocimientos fiables para realizar una valoración e interpretación correcta y holística de la relación entre los indicadores de poder nacional agrupados en un modelo de seguridad nacional.

Es decir, los programas anteriores y actuales de la seguridad nacional, a pesar de los esfuerzos realizados para diseñarlos desde una óptica cada vez más multidimensional, todavía carecen de un marco teórico que integre y explique, de manera detallada, contextualizada y actualizada, los factores que inciden en la seguridad nacional de nuestro país. En este sentido, es necesario que se tomen en cuenta las grandes dimensiones o sectores de la seguridad que proponen los enfoques tradicionales y ampliados de la seguridad nacional (Albrecht & Gunter, 2009; Cintra, 1991; Waever, 2009), para que estos puedan ser obstaculizados y

medidos con indicadores actuales y pertinentes relacionados con las capacidades y limitaciones de nuestro poder nacional. Esta carencia, también ocurre con los estudios de poder y seguridad nacional en nuestro contexto en los últimos años en el campo de las ciencias sociales y políticas (Aguayo & Bagley, 1990; Benítez, 2010; Cintra, 1991; Curzio, 1998; Piñeiro, 2006, 2010; Rockwell & Moss, 1990; Vizarratea, 2013).

Esta situación, ha ocasionado que, hasta la fecha, el país no cuente con teorías y modelos que le permitan identificar cuáles son los factores y variables específicas que más fortalecen o inhiben su seguridad nacional. Por tal motivo, tampoco ha coadyuvado a que las dependencias encargadas de la seguridad nacional dispongan de un modelo matemático, objetivo y multifactorial, que les permita medir el nivel de seguridad nacional del país mediante un índice confiable y válido para interpretar y atender las amenazas y riesgos a la seguridad nacional, dentro del contexto complejo y cambiante en el que actualmente se inserta nuestra nación.

Estas carencias pueden subsanarse mediante la construcción de un modelo que destaque a los tomadores de decisiones nacionales, los factores relevantes que inciden en nuestra seguridad nacional. Este modelo constituye una herramienta fundamental que permitiría a quienes toman las decisiones en este ámbito, planear y ejecutar acciones estratégicas destinadas a conseguir una mayor coherencia entre el potencial de México y sus capacidades, tanto hacia el interior como hacia el exterior del país. Es claro que dicho modelo tiene una aportación de valor hacia “la consolidación del Sistema de Seguridad Nacional” que requiere nuestro país, y justo ése es el propósito de este capítulo: describir la propuesta de modelo ampliado de seguridad nacional, misma que surgió de la siguiente pregunta central: en un modelo ampliado de seguridad nacional para México, ¿qué factores deben atenderse con mayor prioridad a fin de fortalecerse?

Bajo esta óptica, los factores encontrados son el político, el militar, el económico, el social, el ambiental, el humano, el societal y el género, que pueden fortalecer la seguridad nacional de México en el contexto actual. Para fines de este capítulo se abordarán únicamente los factores sociales y de género.

Con base en lo anterior, se establece la hipótesis de que “la seguridad nacional es un problema de investigación (que implica) múltiples factores y variables complejas”.

### **Marco conceptual**

Vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013), el Programa para la Seguridad Nacional (2014-2018) es el eje de acciones en esa materia. El documento prioriza tales acciones e identifica los

objetivos estratégicos sobre los que descansa la seguridad nacional del país. Este programa define seguridad nacional en los siguientes términos:

Promover la seguridad del Estado mexicano por medio de una política multidimensional que anticipe aquellas tendencias internas y externas que puedan poner en riesgo nuestro proyecto de nación, salvaguardando así la libertad, los derechos humanos y la seguridad de nuestros ciudadanos (Presidencia de la República, 2014, p.6).

Ahora bien, para materializar este ideal integral y multidimensional y garantizar así los intereses y objetivos nacionales, es imperativo contar con un poder nacional suficiente para tal fin. Por lo tanto, este recurso conformado por diversos campos de poder, sería el medio para hacer frente a los riesgos y amenazas que pongan en peligro el “desarrollo nacional y la seguridad del Estado mexicano” (Programa para la Seguridad Nacional 2014-2018, p.6). El programa define a este poder nacional como:

La capacidad del Estado movilizadora para alcanzar y preservar los intereses y objetivos nacionales. Es la expresión del conjunto de recursos políticos, culturales, económicos, sociales, demográficos, tecnológicos y geográficos de los cuales dispone el Estado mexicano que han sido organizados para su empleo estratégico. Se encuentra integrado por los campos político, económico, social, cultural, militar tecnológico y diplomático (Presidencia de la República, 2014, p.32).

Entonces sólo un poder nacional suficiente garantizaría la seguridad para materializar los intereses y objetivos de la nación, y así, alcanzar además el bien común. Las nociones sobre el bien común son clave en cuanto a la finalidad de la seguridad nacional y sus orígenes tienen una larga historia. La fundación del Estado moderno en la Edad Media se habría dado para que instrumentara las acciones del gobierno destinadas a lograr el bienestar y felicidad de su población (Schmidt, 2003, p.228). Ahora bien, si ése fuese el fin primordial del Estado, entonces, en el caso mexicano, aún falta mucho por hacer en este sentido.

### **Influencias externas en la seguridad nacional de México: el caso de los Estados Unidos de América (EUA)**

La posición geopolítica de México proporciona ventajas como también impone desventajas. Dentro de las ventajas sobresalen la condición de un país bioceánico, la gran abundancia de recursos naturales, la cercanía a la primera potencia mundial, entre otras. Sin embargo, la historia también ha demostrado que la cercanía geográfica con EUA ha generado desventajas. Esta nación ha influido,

impacta y, probablemente, continuará influyendo en la toma de decisiones políticas, económicas, ambientales y militares de México. Esto se ha reflejado en los esfuerzos para normar las preocupaciones nacionales en materia de poder, seguridad y defensa nacionales. Por ello, es importante tener presente la manera en que dichas Estrategias de Seguridad Nacional (ESN) de los EUA han impactado en los últimos años, la relación en materia de seguridad nacional entre México y EUA.

### **La reconceptualización de la seguridad nacional en México: bajo un enfoque integrador**

Al concluir la Guerra Fría, la seguridad se volvió un concepto controvertido en el campo de estudio de la seguridad en la disciplina de las relaciones internacionales (Baldwin, 1997); Buzan, Waever & De Wilde, 1998; Smith, 2005). Desde entonces han prevalecido dos grandes escuelas del pensamiento respecto a la seguridad nacional: las tradicionalistas y las ampliacionistas (Albrecht & Gunter, 2009; Waever, 2009). En el interior de ambas escuelas, coexisten múltiples enfoques teóricos desde los cuales se han desarrollado en las últimas tres décadas, diversos debates que han convertido a la seguridad nacional en un “campo de batalla académico y político” (Albrecht & Gunter, 2009, p.376; Waever, 2009, p.90). Debido a ello, a la fecha no existe un concepto universalmente aceptado, sino que “todos los conceptos de seguridad dependen de su enfoque teórico” (Sheehan, 2000, 2005).

No obstante esta situación, se aboga por la necesidad de una reconceptualización de la seguridad que permita a los tomadores de decisiones una mayor integración de la visión tradicional del enfoque realista basada únicamente en los aspectos militares y económicos del Estado, para considerar los múltiples aspectos implicados tanto en la seguridad nacional de cada país, como en la seguridad internacional entre naciones (seguridad regional, colectiva) (Buzan et al., 1998; Oswald, 2009a). Desde la perspectiva integradora, esto supone reorientar el estudio de la seguridad, para considerar además, tanto la supervivencia del Estado y de las personas (Albrecht & Gunter, 2009, pp.375-376; Waever, 2009, pp.94-95).

Por lo tanto, desde esta posición es necesario estudiar la seguridad nacional de manera integrada y multidisciplinar considerando aspectos militares y políticos propuestos por la escuela tradicional desde una mirada realista de la seguridad (Cintra, 1991; Morgenthau, 1948), además de los aspectos ambientales, económicos, sociales y societales propuestos por la Escuela de Copenhague (Buzan et al., 1998) y los enfoques de seguridad humana y de género (Oswald, 2013). A continuación se sintetizan estas ideas.

## Factores de la seguridad desde la perspectiva tradicional y ampliada

	<b>Perspectiva tradicional de la seguridad</b>	<b>Perspectiva ampliada de la seguridad</b>
Factores	Militar Político Económico Social	Militar Político Económico Social Ambiental Societal Humano Género
Énfasis	Estado-céntrica	Personas
Objetos de referencia	Estados	Múltiples objetos
Enfoques teóricos	Realismos	Enfoques ampliados

Nota: Elaboración propia a partir de Albrech y Gunter (2009), Buzan et al. (1998), Cintra (1991), Collins (2013), Oswald (2009b) y Waever (2009)

Sin lugar a dudas, la medición de cada uno de estos factores de manera holística, supone actualmente, un problema empírico y práctico importante, debido a la necesidad de contar con definiciones conceptuales y operacionales claras que orienten el estudio científico de la seguridad nacional en nuestro país, así como para guiar a los tomadores de decisiones y diseñadores de programas y políticas de seguridad nacional en sus distintos aspectos.

Analizar la seguridad nacional desde una perspectiva integradora supone entender la “seguridad como supervivencia”, donde el Estado moviliza sus poderes especiales para evaluar, medir y manejar los problemas, riesgos y amenazas que atentan contra la institución y las personas que viven en él (Albrecht & Gunter, 2009; Cintra, 1991; Waever, 2009). De esta manera, se espera ofrecer el sustento teórico-conceptual que permita una “integración sistemática de los conceptos de seguridad humana y de género, y de los conceptos sectoriales de seguridad” aplicada al contexto mexicano.

En los siguientes apartados se describe una serie de nociones y premisas respecto a los factores sociales y de género de la seguridad nacional, así como de sus principales riesgos y amenazas.

### **Factor social de la seguridad**

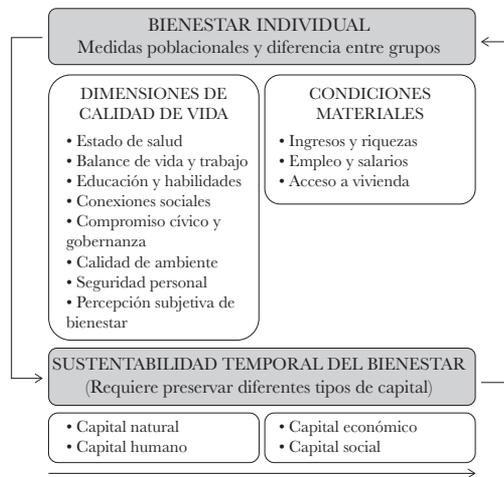
En términos generales, las poblaciones de los Estados nación aspiran a disponer de condiciones personales y sociales que les permitan lograr índices satisfactorios de

bienestar y desarrollo relacionados con la calidad de vida en diversas áreas como la educación, la seguridad personal, las relaciones sociales, el balance vida-trabajo, los ingresos y la riqueza, la vivienda, la calidad del medio ambiente, la salud, el empleo y los salarios, el compromiso cívico y la gobernanza (Durand, 2015; Mizobuchi, 2014; OECD, 2011). Desde este punto de vista, la función del Estado es emplear toda su capacidad para garantizar la seguridad social enfocándose en “asegurar la plena realización de la persona humana y su capacidad de contribuir al mejoramiento de la sociedad concurriendo a la conquista y mantenimiento de los objetivos nacionales” (Cintra, 1991, p.17). Para ello, evidentemente el Estado requiere considerar los distintos aspectos referidos a las necesidades psicosociales y a las condiciones ambientales e institucionales, que de manera interrelacionada afectan la seguridad social, real y percibida por la población (Cintra, 1991; Fleche, Smith & Sorsa, 2012).

Desde este punto de vista, se puede entender que la seguridad social se refiere a la calidad de vida con la que viven y perciben el conjunto de la población de un Estado como objeto de la seguridad nacional. En este sentido, la seguridad social desde el punto de vista conceptual y práctico de la seguridad nacional es un concepto más amplio que los conceptos de seguridad humana, societal y de género, ya que se enfoca en identificar amenazas que pongan en riesgo las capacidades de desarrollo de la población de un Estado, hacia el logro de niveles avanzados de bienestar y calidad de vida, acordes a las metas nacionales. Por el contrario, de manera más particular, la seguridad societal se refiere a la protección de los derechos e identidades de los grupos étnicos, mientras que como se expone en los siguientes apartados, la seguridad de género se enfoca en el bienestar de las mujeres y en la seguridad humana se orienta a proteger y promover las condiciones esenciales para que la población pueda vivir con libertad y paz, en ausencia de amenazas y necesidades básicas o fundamentales para su supervivencia.

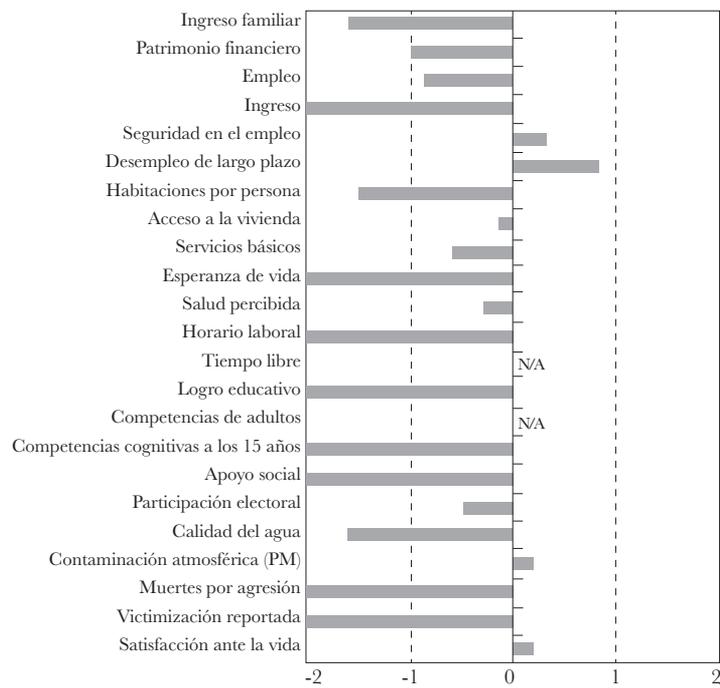
A partir de esta noción de seguridad social en el marco de la seguridad nacional, es necesario identificar las variables específicas que pueden permitir su medición. En este sentido, a inicios de los años noventa, Cintra (1991) propuso un conjunto de variables sociales relacionadas con la capacidad psicosocial de un Estado.

Actualmente, la propuesta de Cintra (1991) podría ser reconceptualizada a partir de las 11 dimensiones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) considera “básicas para vivir en buenas condiciones” de acuerdo a su Iniciativa para una Vida Mejor (Better Life Initiative) (Durand, 2015). La siguiente figura muestra la visión del desarrollo y progreso social para el presente y futuro en la que se basa la iniciativa:



Nota. Traducido y adaptado a partir de Durand (2015, p. 3)

Desde esta visión, los resultados del reporte de la OCDE, ¿Cómo va la vida en México? De 2015, muestran las fortalezas y debilidades respecto al desarrollo y progreso social alcanzados por nuestro país en las variables señaladas en el contexto de las naciones integrantes de la OCDE:



Al considerar los desafíos actuales a los que se enfrenta el Estado mexicano desde el punto de vista del desarrollo social y humano de la población en su conjunto, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013), es necesario que la medición de la seguridad social del país, en el marco de la seguridad nacional, contemple variables adicionales, tales como los niveles de impunidad, las presiones demográficas, conflictos civiles entre la población, desarrollo económico desigual, población refugiada y desplazada, fuga de cerebros, estado de derecho y derechos humanos, participación ciudadana y distribución de la riqueza, entre otras.

Para ello, podrían considerarse los diversos índices y encuestas de desarrollo social y económico publicados por organismos nacionales como la Escuela Nacional de la Dinámica de las Familias (INEGI) e internacionales como el Índice de Estados Frágiles (Fragile States Index, por sus siglas en inglés) o Índice Global de Impunidad, entre otros.

En resumen, en el presente trabajo se asume que mediante el análisis interrelacionado de las variables propuestas por Cintra (1991) y por otros organismos nacionales e internacionales, es posible conocer más a fondo aquellos factores que amenazan y que pueden causar una afectación en mayor o menor medida la seguridad social del país en el contexto de la seguridad nacional.

### **Factor de género de la seguridad**

De acuerdo con Oswald (2013), el concepto de seguridad de género surgió con mayor fuerza en el campo de los estudios de seguridad y de relaciones internacionales a fines de los noventa, pero todavía “se encuentra en proceso de consolidación” (p.225). Durante este proceso, la noción de la seguridad de género se ha nutrido de estudios provenientes de teorías feministas tales como el feminismo epistemológico, empírico y postmoderno. (Oswald, 2009b; Oswald, 2013, pp.231-236).

A partir de estos paradigmas teóricos, la noción de seguridad de género asume las siguientes premisas (Oswald, 2009b, pp.1160-1162):

1. La violencia hacia las mujeres y las niñas es la forma más frecuente de violencia en la tierra.
2. La violencia de género sigue siendo una agresión invisible que ocurre principalmente dentro de las familias y es frecuentemente aceptada socialmente y a veces incluso promovida. Los orígenes de esta discriminación sutil y a veces brutal son complejos, y están estrechamente relacionados con las representaciones sociales.
3. La seguridad de género se da por hecho, es socialmente identificada y representada dentro de la sociedad. Durante milenios, la sociedad en general ha olvidado que las relaciones de género fueron construidas socialmente y fortalecidas

a través de hábitos, ideología y los sistemas políticos. Durante cinco mil años, el mundo ha sido organizado principalmente mediante patrones patriarcales, donde el género masculino (el sexo fuerte) domina a la mujer (el sexo débil), lo que crea desigualdad, exclusión, violencia y sumisión.

4. De esta manera, a menudo los poderes femeninos han sido considerados marginales y denegados. Estos solo pueden ejercerse con el permiso del grupo dominante (el padre, el esposo, el hermano o el jefe). El control principal de los bienes materiales queda a cargo de las manos del hombre quién decide sobre los gastos familiares, la propiedad, las actividades productivas, la herencia y los regalos. La falta de derecho de poseer propiedades han reducido la capacidad de negociación de las mujeres y ha incrementado su alta inseguridad. Si ellas intentan transgredir los roles sociales y familiares asignados, están expuestas a la violencia intrafamiliar y social.

5. La inseguridad de género es a menudo no percibida como tal debido a la interdependencia que existe entre el patriarcado y la sumisión de la mujer que están anclados por los procesos personales de identidad (cuidador) y los roles sociales que han sido inducidos y entrenados durante milenios. Las estructuras familiares, las escuelas, el trabajo, y los clubes están organizados para subsumir la identidad de género en la vida diaria, evitando que la discriminación de género se perciba y sea combatida. Como resultado de este proceso tan largo, la identidad de la mujer es obligada moral y socialmente a cuidar de otros como su proceso de auto-identificación.

6. Por lo tanto, el mundo ha sido organizado por los milenios a lo largo de líneas de género, capaces de crear un proceso complejo y particularmente inconsciente de identidad de género. A nivel mundial, los resultados son la diferencia social, la exclusión, y la discriminación entre géneros, similar a la brecha entre ricos y pobres. Ambos procesos crean inseguridades de larga duración.

7. El papel clave de las mujeres está en el cuidado del bienestar de los niños, la familia y los animales, y está considerada como ama de casa (*homo domesticus*). Como el sexo supuestamente débil, las mujeres requieren protección de un hombre y su fuerza física (capacidad militar en caso de un Estado). Por lo tanto, en los momentos de catástrofe, conflicto y guerra, las mujeres se vuelven el grupo más vulnerable, debido a que son consideradas como un bien apreciado por los agresores y un objeto de chantaje entre los hombres en disputa. Reportes recientes de guerra muestran que el cuerpo de las mujeres se está transformando en un campo de batalla debido a los embarazos forzados, la infección del VIH-SIDA forzada, la violencia, la destrucción genital con armas, aborto violento, tráfico y prostitución obligada.

A partir de estas premisas, la seguridad de género puede entenderse bajo dos nociones: 1) como el proceso de socialización de convertirse en un ser humano definido como género: un hombre o una mujer, dependiendo de la posición en la estructura social; 2) la seguridad de género se construye socialmente y de manera sistemática dentro de la sociedad patriarcal actual, en la que las relaciones sociales existentes no se cuestionan, sino que son dadas por hecho (Oswald, 2009b, p.1162).

Ambas nociones asumen que las relaciones sociales están conectadas al estatus de género de las mujeres y niñas -etnia/raza, clase, edad y estatus de minoría- en relación al modelo de referencia. Por tanto, su equidad e identidad son valores en riesgo, y las fuentes de la amenaza provienen en primera instancia del orden jerárquico patriarcal y violento, caracterizado por instituciones exclusivas, dominantes y autoritarias como los gobiernos no democráticos, iglesias y las élites. En segundo lugar, emanan de las relaciones sociales establecidas y desarrolladas de violencia y prejuicio. Estas relaciones penetran el espacio más íntimo de una pareja y una familia y afectan las relaciones laborales, los contactos sociales y políticos y sobre todo, también el ejercicio de poder donde domina un sistema de exclusión, discriminación y estigma que amenaza la equidad y las identidades personales o grupales de mujeres y niñas (Oswald, 2009b, p.1162).

En el contexto mexicano, las mujeres padecen actualmente condiciones de vida desiguales con respecto a los hombres en al menos siete aspectos:

- Brechas salariales. Las mujeres perciben entre 15 a 40% menos de salario con respecto a los hombres en trabajos similares en el área urbana.
- Carencias alimentarias
- Acceso a la educación
- Agresiones de pareja
- Acceso a poder político
- Trabajo en el hogar
- Tiempo para diversión

Por lo tanto, desde el punto de vista de la seguridad nacional y a partir de las premisas expuestas, la noción de seguridad de género se preocupa por la protección de la dignidad y equidad de las mujeres y niñas pertenecientes a grupos vulnerables (Oswald, 2013, p.226).

Desde esta perspectiva, un factor clave para favorecer dicha protección consiste en garantizar “la seguridad económica de las mujeres con respecto a los derechos de propiedad, educación y formación, la igualdad del acceso al trabajo remunerado, independientemente de las diferencias étnicas, religiosas y de casta y el fomento de los negocios a pequeña escala dentro de áreas locales” (Oswald, 2009b, p.1162).

La siguiente tabla muestra una síntesis de las ideas anteriores, desde el punto de vista de los estudios de seguridad:

#### Seguridad de Género

<b>Determinación ¿Cuál Seguridad?</b>	<b>Objeto de referencia: ¿Seguridad para quién?</b>	<b>Valores en riesgo: ¿Seguridad para qué?</b>	<b>Fuentes de amenazas: ¿Seguridad de quién o de qué?</b>
De género	Mujeres, niños.	Relaciones de género, equidad, identidad, relaciones sociales	Patriarcado, instituciones totalitarias, autoritarias, violentas, intolerantes (elites, gobiernos, religiones, culturas)

Nota. Adaptada de Oswald (2013 p. 239)

En las últimas dos décadas han surgido cuatro perspectivas teóricas desde el campo de la economía y la política, que en distintas fases han ayudado a la evolución del concepto de género y han aportado herramientas conceptuales e ideologías para su desarrollo y protección (Oswald, 2009b, p.1168; Oswald, 2013, p.238).

Desde el “ecofeminismo”, se ha planteado la necesidad de contar con políticas plurales, diversas, descentralizadas y enfocadas en resistir y eliminar la explotación de la mujer, las minorías y la biodiversidad (Oswald, 2013, p.239). Por su parte, desde la perspectiva de “representaciones sociales”, se ha abogado por el respeto a la diversidad de identidades y por la promoción de políticas, leyes y programas que ayuden a evitar la discriminación de mujeres, grupos étnicos y homosexuales y de otros grupos vulnerables, en donde se busca favorecer su empoderamiento y sus derechos (Oswald, 2013, pp.242-243).

En tercer lugar, la perspectiva denominada “economía de regalo” enfatiza la necesidad de reconocer y hacer visible el trabajo de maternidad que realizan las mujeres como parte del cuidado de los hijos y las labores del hogar, “no como un proceso de auto-sacrificio que conduce a la victimización y control, sino como un proceso humano integral y un momento especialmente intenso de dar un regalo, que es capaz de aumentar la seguridad humana y el género con el cuidado del medio ambiente” (Oswald, 2009b, p.1170).

Finalmente, desde la corriente de “movimientos sociales”, se considera que la seguridad de género está relacionada con los fenómenos de resistencia de género, de indígenas y de culturas subalternas, cuya cosmovisión se puede relajar en el eslogan “otro mundo es posible”, vinculados a movimientos sociales que a

nivel local, nacional o internacional comparten intereses y esfuerzos dedicados a favorecer la igualdad social, la sustentabilidad ambiental, diversidad cultural, la solidaridad comunitaria y la equidad de género (Oswald, 2013, p.245).

En México, este tipo de planteamientos y demandas para favorecer la seguridad de género de las mujeres y niñas también aparecen en mayor o menor medida en los principios y estrategias que dirigen el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018).

Por ejemplo, para favorecer el logro del máximo potencial de nuestro país, el plan adoptó la perspectiva de género como estrategia transversal para atender las necesidades de las mujeres y reducir las desigualdades señaladas mediante “acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación” (Gobierno de la República, 2013, p.23).

Para favorecer la seguridad de género durante el sexenio 2013-2018, el PND estableció las siguientes líneas de acción (Gobierno de la República, 2013, p.113).

- Fomentar la participación y representación política equilibrada entre mujeres y hombres.
- Establecer medidas especiales orientadas a la erradicación de la violencia de género en las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal y municipios.
- Garantizar el cumplimiento de los acuerdos generales emanados del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres, mediante una coordinación eficaz entre los diversos órdenes de gobierno. Fortalecer el Banco Nacional de Datos e información sobre violencia contra las Mujeres, con la participación de entidades federativas.
- Simplificar los procesos y mejorar la coordinación en los planos federal, estatal y municipal, para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.
- Acelerar la aplicación cabal de las órdenes de protección para las mujeres que se enfrentan a riesgos.
- Promover la armonización de protocolos de investigación policial de homicidios de mujeres.
- Propiciar la tipificación del delito de trata de personas y su armonización con el marco legal vigente.
- Llevar a cabo campañas nacionales de sensibilización sobre los riesgos y consecuencias de la trata de personas orientadas a mujeres, así como sobre la discriminación de género y los tipos y modalidades de violencias contra las mujeres.
- Incorporar acciones específicas para garantizar la seguridad e integridad de las mujeres.

A partir de lo expuesto, en el trabajo se entiende por seguridad de género el derecho de la mujer al acceso a recursos naturales, sociales y públicos. Para ello, se considera la necesidad de analizar los siguientes aspectos: desigualdad social, violencia contra las mujeres, brecha salarial, carencias alimentarias, acceso a la educación, agresiones de pareja, acceso al poder político, tiempo para diversión, trabajo en el hogar, inseguridad y precarización laboral (Oswald, 2009a, 2009b).

## **Metodología**

Algunas de las propuestas para evaluar el poder nacional, proporcionan una formulación matemática para realizar tal medición. Ahora bien, ninguno de estos modelos, ni los puramente teóricos ni los teórico-matemáticos, permiten medir en forma multidimensional y correlativamente la seguridad nacional de un Estado Nación. Es necesario, entonces, construir un modelo que permita tal medición; lo anterior, sin embargo, demanda de una representación teórico-matemático de gran complejidad para obtener el conocimiento actual sobre la seguridad nacional de México.

A fin de superar algunas dificultades y limitaciones sobre el modelamiento de las Redes de Influencia (Rosen y Smith, 1996), crearon la técnica para el análisis de las relaciones causales en situaciones complejas denominada “Modelamiento de Red de Influencia”, basada en la combinación de dos métodos de análisis: las redes de inferencias bayesianas utilizadas en el campo de las matemáticas y los diagramas visuales de influencia empleados en el campo de las operaciones militares. De esta manera, el “Modelamiento de Red de Influencia” ofreció un método gráfico e intuitivo para la construcción de modelos de las situaciones que se deseaban analizar, fundamentado en las matemáticas bayesianas para un riguroso análisis de tales modelos.

Es por ello que para construir el modelo de la seguridad nacional de México, en la investigación que se aborda se emplea el método “Modelamiento de Red de Influencia”. En los siguientes apartados, se explican los fundamentos teóricos que sustentan el método, así como los elementos principales que componen gráficamente una red de influencia. Posteriormente se especifican los factores y variables consideradas para la construcción de la red de influencia de la seguridad nacional en México y los procedimientos seguidos para su construcción mediante el software Causeway.

## **Fundamentos teóricos del modelamiento de una Red de Influencia**

El modelamiento de la Red de Influencia se fundamenta en tres principales sustentos teóricos: *la teoría de modelos matemáticos, la teoría de sistemas complejos y la teoría de Redes Bayesianas.*

En *primer lugar*, la Red de Influencia se considera un *modelo matemático*. De acuerdo a Hughes (1984), “Un modelo es una representación simplificada de la entidad que imita o simula”. Siguiendo esta definición, un modelo podrá ser “una miniatura de una aeronave o tanque (...) una representación simbólica de un objeto: una descripción con palabras o una descripción numérica” (p.1). Un modelo también puede ser una expresión matemática-teórica respecto a una realidad que se quiere entender o sobre la cual se desee saber algo que sea de interés. Al respecto, Giordano (2003) establece que:

Se construyen modelos matemáticos para describir el cambio de un comportamiento observado. Cuando observamos cambios, frecuentemente estamos interesados en entender por qué el cambio ocurre en esta forma, tal vez analizar los efectos de diferentes condiciones en el comportamiento o predecir qué pasará en el futuro. Un modelo matemático nos ayudará a entender mejor un comportamiento mientras nos permitimos experimentar matemáticamente con diferentes condiciones que lo afectan (p.4).

En *segundo lugar*, la Red de Influencia representa una situación desde un punto de vista sistémico.

Dada la complejidad de esta investigación, y para su mejor comprensión, fue necesario darle un tratamiento sistémico: para ello, se utilizó la propuesta estratégica de la Teoría de Sistemas. Al respecto, Aracil y Gordillo (1995) establecen que un sistema debe ser visto como:

[...] un objeto formado por un conjunto de partes entre las que se establece alguna forma de relación que se “manifiesta como un aspecto de la realidad dotado de [...] complejidad [...] por estar formado por partes en interacción” (p.11).

Por lo tanto, el “enfoque sistémico” permite “aprehender el fenómeno o problema a estudiar en toda su amplitud y globalidad” (Torrón, 1997, p44):

[...] ya que tal enfoque admite el análisis y el cálculo solamente como una ayuda al criterio y el discernimiento de quien toma las decisiones [...] estudia globalmente situaciones complejas, como objetivos en ocasiones mal definidos, una gama amplia de incertidumbre y un elevado número de variables (p.7).

En *tercer lugar*, la Red de Influencia permite un riguroso análisis de riesgos y toma decisiones mediante el uso de redes Bayesianas en forma de diagramas de influencia (Rosen y Smith, 1996).

Para Sucar (2002) las redes bayesianas, modelan un fenómeno mediante un conjunto de variables y las relaciones de dependencia entre ellas. Dado este modelo, se puede hacer bayesiana; es decir:

[...] estimar la probabilidad posterior de las variables no conocidas, con base en las variables conocidas. Estos modelos pueden tener diversas aplicaciones, para clasificación, predicción, diagnóstico [...] pueden dar información interesante en cuanto a cómo se relacionan las variables del dominio, las cuales pueden ser interpretadas en ocasiones como relaciones de causa y efecto (p.1).

En otras palabras las redes bayesianas son una representación gráfica de dependencias para razonamiento probabilístico, en la cual los nodos representan las variables aleatorias y los arcos representan relaciones de dependencia directa entre las variables (Sucar, 2002, p.2). Las redes bayesianas son elaboradas basándose en conocimientos de expertos que permiten estructurar parámetros asociados a las variables en juego dentro del modelo o fenómeno analizado. Mediante el análisis de probabilidades, las redes bayesianas “permiten conseguir soluciones a problemas de decisión en casos de incertidumbre”.

Para lograr la valoración de la seguridad nacional de México, se utilizaron los tres sustentos teóricos antes detallados: la teoría de modelos matemáticos, la teoría de sistemas complejos y las teorías de redes bayesianas.

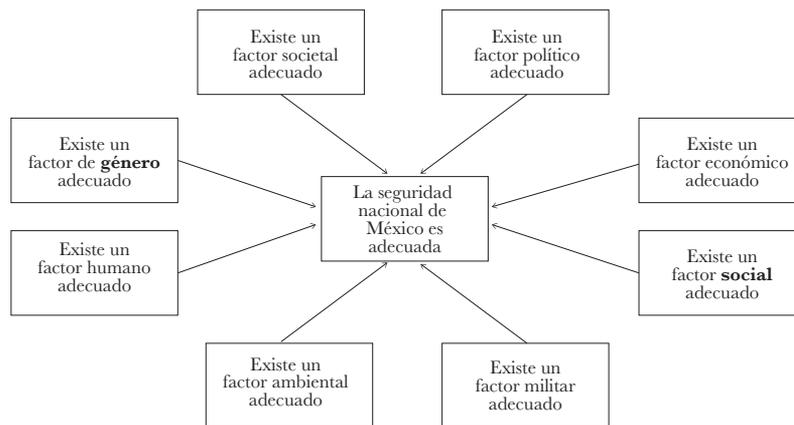
### **Construcción de una red de influencia**

El modelo teórico matemático de la seguridad nacional de México propuesto en la investigación desarrollada fue implementado mediante la aplicación Causwey versión 2.0. Esta aplicación permite analizar problemas complejos que van desde situaciones operativas de una compañía de infantería hasta la planeación de la seguridad nacional. Esta herramienta ayuda a desglosar cuestiones complejas en partes más sencillas, lo cual facilita el reconocimiento y evaluación de las relaciones importantes existentes entre los factores componentes mediante la integración de una red de influencia. Ello favorece un nivel de análisis más detallado del que es posible realizar, guiándose únicamente por la intuición (Manual del usuario del software Caseway 5.0, 2003, p.1). Sin embargo, el empleo de esta herramienta requiere un conocimiento holístico del área en que se va a aplicar, en este caso la seguridad nacional. Durante la construcción de una red de influencia, es necesario proponer una hipótesis como nodo central de la red. Este nodo, una vez evaluada la red construida, mostrará la falsedad o certeza de la hipótesis planteada, cuyo rango irá de 0 a 1. En este sentido, la red de influencia construida en cuanto a este estudio adoptó la siguiente hipótesis: “La seguridad Nacional de México es adecuada”, la red fue valorada, a partir de los niveles de creencia y de las fuerzas de enlace de los factores y las variables secundarias, mediante una escala de medición. El modelo propuesto, por ende, tuvo como objetivo central, considerar los factores listados y

sus variables para determinar como resultado el Índice de seguridad nacional de México (ISMN).

### Factores de la Seguridad Nacional

El valor de la creencia de la hipótesis anterior fue determinado por ocho factores (para efectos del objetivo de este capítulo sólo se consideraron dos: el factor de Género y el factor Social), tal como se muestra en la figura siguiente:



### Resultados

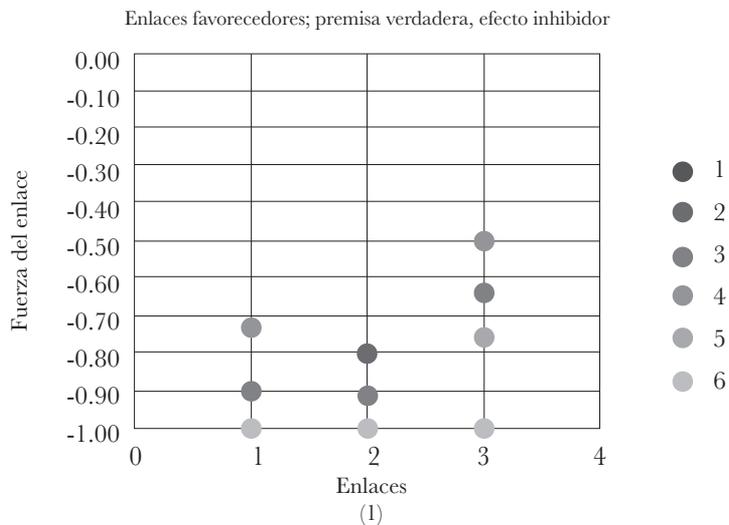
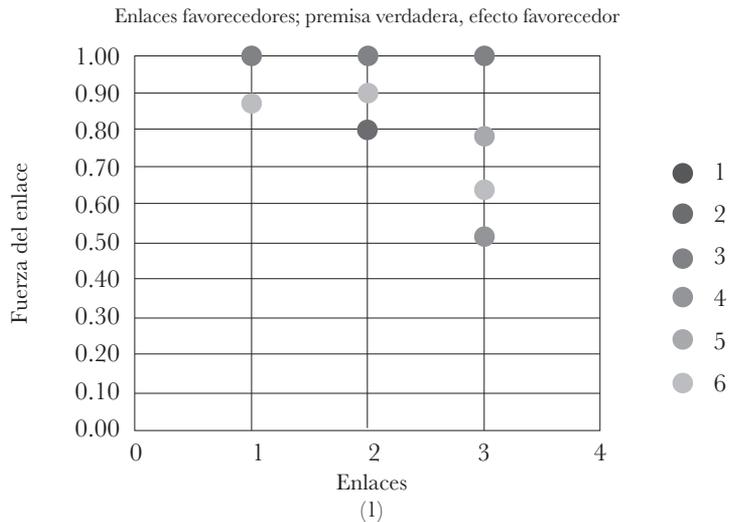
Cabe recordar que el índice de Seguridad Nacional de México (ISNM) fue medido mediante una escala que va de 0 a 1: donde 0 significa una nula seguridad nacional; 0.5 expresa incertidumbre respecto a la capacidad que se tiene en materia de seguridad nacional; en tanto que un valor de 1 indica la existencia de una seguridad completa. Para asignar la fuerza de los enlaces favorecedores de los factores, se encuestó a un grupo de 13 expertos integrado tanto por representantes de gobierno como académicos e investigadores.

### Resultados del Factor de Género

Para efectos del estudio el factor de Género se conformó de 9 variables o nodos iniciales. Tres tuvieron efectos favorecedores y seis efectos inhibidores. En los siguientes apartados se muestran los resultados obtenidos respecto a: 1) los valores de creencia asignados con base a fuentes abiertas de amplio reconocimiento; 2) las fuerzas de enlace de cada factor y de las variables iniciales, asignadas por expertos; 3) la contribución del factor en el ISNM; 4) el análisis de impacto de las variables iniciales sobre el factor.

## Fuerza de enlaces y creencias

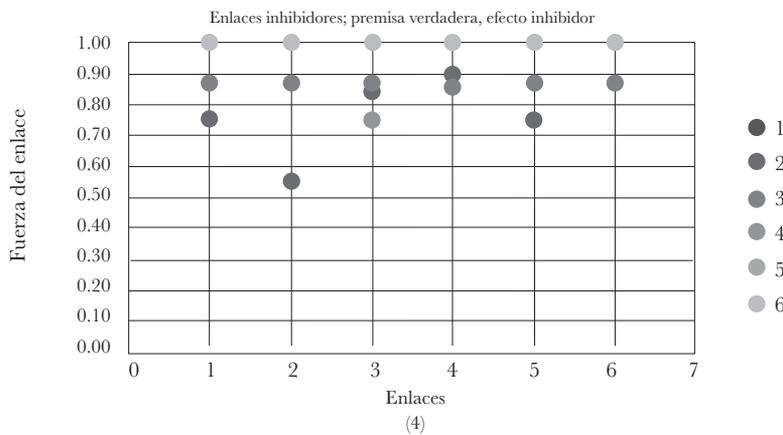
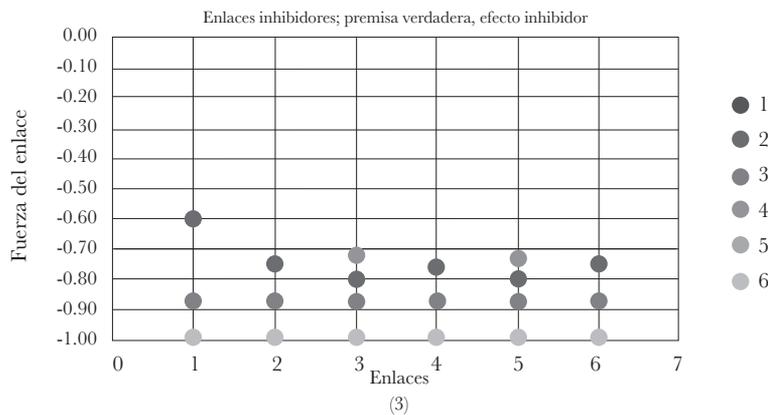
La siguiente figura muestra los valores asignados por el grupo de seis expertos consultados, para cada uno de los nodos con enlaces favorecedores: de entre estos expertos, una investigadora académica, una activista social y cuatro funcionarios federales; de estos últimos, tres fueron mujeres.



Num.	Enlace	Prom. (1)	Prom. (2)	Creencia
1	Acceso a la educación para las mujeres	0.98	-0.94	0.97
2	Acceso al poder político para las mujeres	0.95	-0.95	0.24
3	Tiempo de diversión para las mujeres	0.77	-0.73	0.65

Como se puede apreciar en las gráficas anteriores, al evaluar los nodos con enlaces favorecedores tanto en la adopción de una premisa verdadera como de una falsa, las respuestas de los expertos mostraron dispersión. Con base en las respuestas de los seis expertos se asignaron los valores promedio para cada enlace: para enlace favorecedor y la premisa verdadera PROM (1); y, para enlace favorecedor y premisa falsa, el PROM (2).

Así mismo, la siguiente figura muestra los valores asignados por el grupo de expertos, para cada uno de los nodos con enlaces inhibidores:

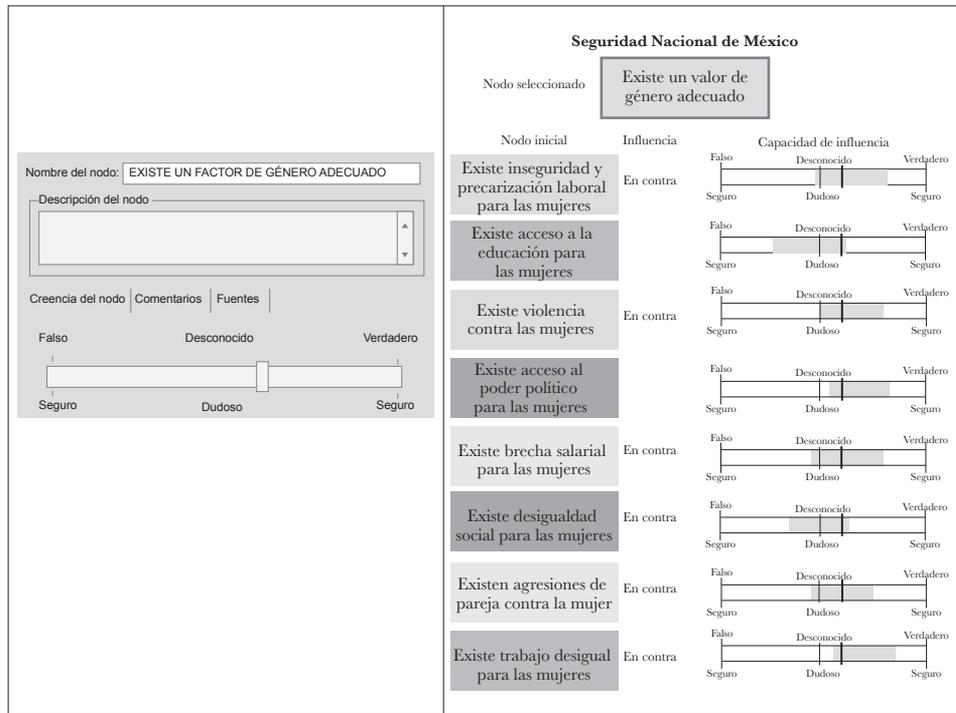


Num.	Enlace	Prom. (3)	Prom. (4)	Creencia
1	Desigualdad social para las mujeres	-0.91	0.94	0.14
2	Brecha salarial para las mujeres	-0.94	0.91	0.49
3	Agresiones de pareja contra las mujeres	-0.91	0.91	0.47
4	Violencia contra las mujeres	-0.94	0.96	0.63
5	Trabajo desigual en el hogar para las mujeres	-0.91	0.94	0.83
6	Inseguridad y precarización laboral para las mujeres	-0.94	0.98	0.65

Como se puede apreciar en las gráficas anteriores, al evaluar la fuerza de los enlaces en los nodos inhibidores bajo la adopción de una premisa verdadera y un efecto inhibitor entre los nodos, las respuestas de expertos mostraron un consenso significativo, al igual que bajo una premisa falsa con efecto inhibitor.

### Evaluación de la red de influencia

Con base en los niveles de creencia otorgados y a las fuerzas de enlace establecidas, se obtuvo el nivel de creencia del Factor de Género del ISNM, obteniendo un valor de 0.62 (ilustración de la izquierda de la siguiente figura). Este valor se verbaliza como que “Existe ligera certeza de que el factor de Género es verdadero”. Este resultado permite inferir que este factor contribuye adecuadamente a la Seguridad Nacional de México.



La ilustración lista en orden de importancia las ocho variables que mayor impacto actual y potencial tuvieron sobre la creencia del Factor de Género, del total de las 9 variables utilizadas para dicho factor.

Se podrá observar que de las ocho variables, seis tienen efecto en contra y dos a favor del factor género. Las variables “Existe inseguridad y precarización

laboral para las mujeres” y “Existe violencia contra las mujeres” muestran niveles de creencias significativos con fuerzas de enlace que inhiben este factor.

Después de analizar el efecto potencial de estas variables, se obtiene lo siguiente: si se logra disminuir los niveles de creencia de las variables que tienen efecto en contra del Factor de Género, se lograría incrementar de manera significativa su nivel de creencia: por ejemplo, si disminuimos la creencia de la variable “Existe inseguridad y precarización laboral para las mujeres” hasta un valor de 0, se incrementaría el nivel de creencia del mencionado factor de 0.62 a 0.75; por otro lado, si se permitiera que la creencia de esta variable aumentara a 1.0, el valor del factor se reduciría significativamente y pasaría de 0.62 a 0.34. Dentro del conjunto de variables con efecto inhibitorio, las acciones y políticas destinadas a reducir la violencia contra el género femenino, la brecha salarial y la desigualdad que padecen las mujeres en el país, podrían incrementar el nivel de creencia del factor de género y con ello su impacto en el ISNM.

Los nodos favorecedores del Factor de Género muestran potenciales de afectación contrapuestos que deben ser considerados como área de oportunidad para tomar decisiones en este factor.

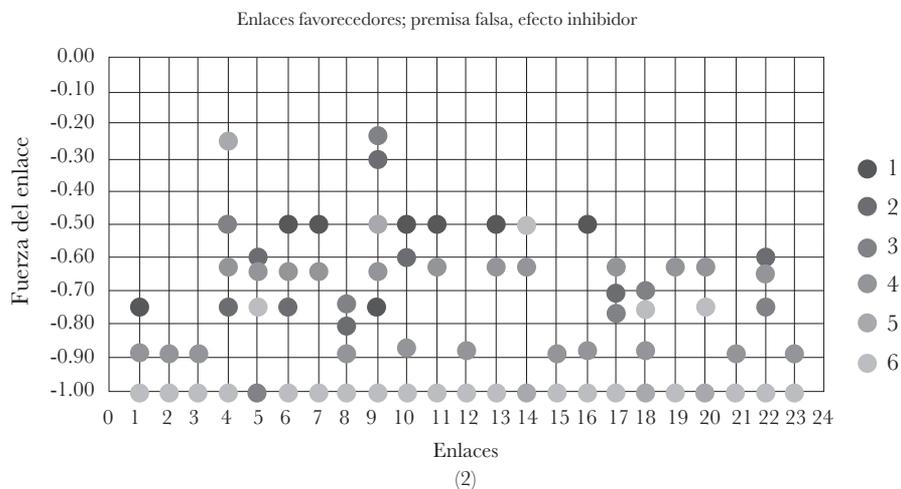
Por ejemplo, si se disminuye hasta 0, el valor de la variable “Existe acceso a la educación para las mujeres”, dicha situación reducirá el valor del factor, que pasaría de 0.62 a 0.37. Por el contrario, si se aumenta hasta 1, el valor de la variable “Existe acceso político para las mujeres”, el nivel de creencia del factor pasaría de 0.62 a 0.85.

## **Resultados del Factor Social**

El Factor Social se conformó con 30 variables o nodos iniciales. Veintitrés tuvieron efectos favorecedores y siete efectos inhibitorios. Se muestran los resultados obtenidos respecto a: a) los valores de creencia asignados con base en fuentes abiertas y reconocidas; 2) las fuerzas de enlace de cada factor y de las variables iniciales, asignadas por expertos; 3) la contribución del factor en el ISNM; 4) el análisis de impacto de las variables iniciales sobre el factor.

### **Fuerzas de enlace y creencias**

La siguiente figura muestra los valores asignados por el grupo de los seis expertos encuestados, para cada uno de los nodos favorecedores: del grupo de expertos, tres fueron investigadores académicos y tres funcionarios federales.

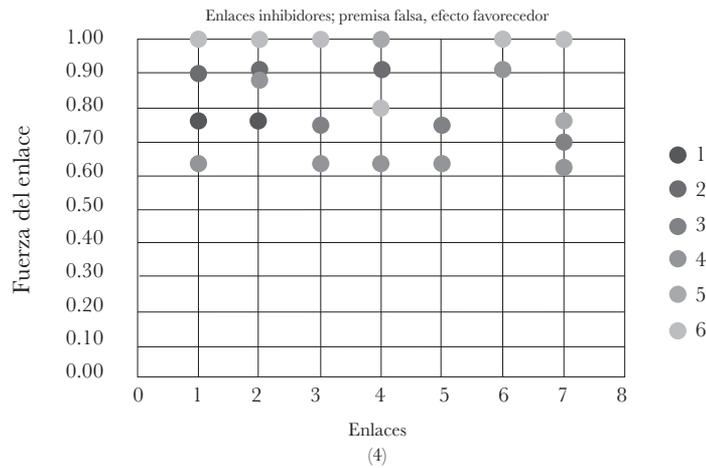
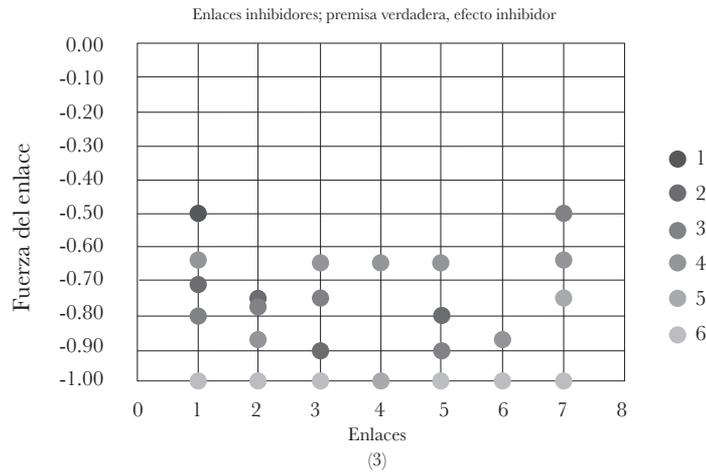


NUM.	ENLACE	PROM. (1)	PROM. (2)	CREENCIA
1	Dinámica familiar	0.94	-0.94	0.61
2	Nutrición en la población	0.86	-0.98	0.95
3	Educación en la población	0.98	-0.98	0.4
4	Cultura en la población	0.66	-0.65	0.93
5	Capacitación científica y tecnológica	0.76	-0.75	0.53
6	Preparación profesional para el trabajo	0.79	-0.81	0.65
7	Inserción productiva incorporación PEA	0.87	-0.86	0.95
8	Remuneración digna	0.86	-0.91	0.20
9	Crecimiento poblacional	0.51	-0.58	0.10
10	Condiciones habitacionales	0.81	-0.83	0.86
11	Urbanización	0.86	-0.86	0.85
12	Saneamiento básico	0.89	-0.98	0.83
13	Interacción social	0.87	-0.86	0.59
14	Movilidad social	0.81	-0.86	0.04
15	Seguridad individual y comunitaria	0.95	-0.98	0.42
16	Seguridad social	0.89	-0.90	0.60
17	Tiempo libre	0.79	-0.85	0.30
18	Regiosidad y moralidad	0.69	-0.84	0.72
19	Carácter nacional	0.75	-0.94	0.47
20	Moral nacional	0.90	-0.90	0.47
21	Participación cívica	0.94	-0.98	0.56
22	Distribución equitativa de la riqueza	0.89	-0.83	0.53
23	Observación DDHH y E de D.	0.95	-0.98	0.40

Como puede apreciarse en las gráficas anteriores, al evaluar los nodos con enlaces favorecedores bajo la adopción de una premisa verdadera, las respuestas de los expertos mostraron un poco de dispersión. Asimismo, al evaluar la fuerza de los enlaces, pero bajo una premisa falsa, se obtuvo una menor dispersión. Con base en las respuestas de los seis expertos se asignaron los valores promedios para cada

enlace: para los enlaces favorecedores y la premisa verdadera, el PROM (1) y para los mismos enlaces y premisa falsa, el PROM (2).

La siguiente figura muestra los valores asignados por el grupo de expertos, para cada uno de los nodos con enlaces inhibidores:

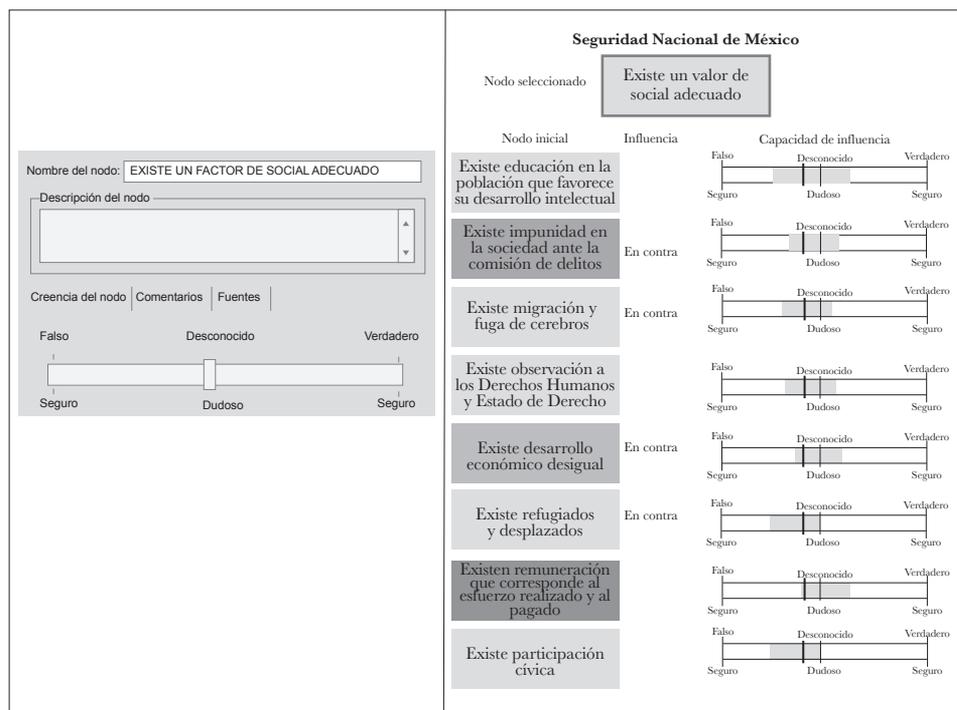


Num.	Enlace	Prom. (3)	Prom. (4)	Creencia
1	Agravio entre la población	-0.77	0.88	0.54
2	Desarrollo económico desigual	-0.86	0.92	0.69
3	Refugiados y desplazados	-0.86	0.90	0.43
4	Migración y fugas de cerebros	-0.90	0.88	0.56
5	Daño ecológico	-0.87	0.86	0.51
6	Impunidad ante la comisión de delitos	-0.98	0.98	0.76
7	Presiones demográficas	-0.65	0.76	0.67

De observar las gráficas anteriores, al evaluar la fuerza de los nodos con enlaces inhibidores, bajo la adopción de una premisa verdadera, las respuestas de los expertos mostraron una gran dispersión; igual dispersión se observó al evaluar la fuerza de los enlaces, bajo una premisa falsa. Con base en estas respuestas, se asignaron los valores promedio para cada enlace: para los enlaces inhibidores y la premisa verdadera, el PROM (3); y, para los mismos enlaces y premisa falsa, el PROM (4).

## Evaluación de Red de influencias

Con base en los niveles de creencia y a las fuerzas de enlace establecidas, se analizó el nivel de creencia del Factor Social del ISNM, obteniendo un nivel de creencia de 0.47 (ilustración de la izquierda de la siguiente figura). Este valor se verbaliza como que “Existe incertidumbre de que el Factor Social sea adecuado”. Este resultado permite inferir que el Factor Social no contribuye adecuadamente a la seguridad nacional de México.



La ilustración de la derecha lista en orden de importancia las ocho variables que más impacto actual y potencial tuvieron sobre la creencia del Factor Social, del total de las 30 variables utilizadas para dicho factor.

El lector podrá observar que, de las ocho, cuatro variables tienen efecto en contra del Factor Social; y cuatro favorecen este factor.

Analizando el efecto potencial de estas variables, se obtiene lo siguiente: si se logra disminuir los niveles de creencia de las variables que tienen efecto en contra del Factor Social, se lograría incrementar su nivel de creencia. Por ejemplo, si disminuimos la creencia de la variable “Existe impunidad en la sociedad ante la comisión de delitos” hasta un valor de 0, se incrementaría el nivel de creencia. Por ejemplo, si disminuimos la creencia de la variable “Existe impunidad en la sociedad ante la comisión de delitos” hasta un valor de 0, se incrementaría el nivel de creencia del mencionado factor de 0.47 a 0.54; por otro lado, si se permitiera que la creencia de esta variable aumentara a 1.0, el valor del factor disminuiría a 0.45.

En contraposición, si se incrementara la creencia de las variables como efecto favorecedor hasta un valor de 1.0, no se aumentaría en algo el del Factor Social. Por ejemplo, si se incrementara hasta 1.0 el valor de la variable “Existe educación en la población que favorece su desarrollo intelectual”, el valor correspondiente del factor pasaría de 0.47 a 0.60; pero, si disminuyera la creencia a 0, el valor del factor disminuiría a 0.40.

## **Conclusiones**

En primer lugar es importante aclarar que el resultado obtenido para el ISNM en conjunto con todos los factores (social, económico, militar, político, el ambiental, el género, el societal y el humano) y que arrojaron un nivel de creencia definido como dudoso/incertidumbre no significa que el país tenga una crisis de seguridad nacional. Este resultado únicamente debe ser considerado como un indicador obtenido a partir de los factores y variables en conjunto analizados, y por tanto, como una herramienta que permite identificar áreas de oportunidad que deben ser atendidas por los tomadores de decisiones en el campo de la seguridad nacional y deben ser situadas dentro de las capacidades, metas y escenarios complejos en los que se desarrolla el país, tanto a nivel nacional como internacional.

En el actual contexto educativo mexicano, el desarrollo intelectual y la formación integral de la población requieren de una educación de calidad. No obstante, de acuerdo con el Programa para la Seguridad Nacional el acceso limitado a la educación media y superior, y la deserción escolar que prevalecen en el país pueden convertirse en factores de riesgo que ante la falta de oportunidades educativas y expectativas del futuro, “pueden llevar a las personas a considerar a la delincuencia como una alternativa” (PSN, 2014, p.56).

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2013-2018), se consideró que brindar una educación de calidad a la población como parte esencial y prioritaria

para el desarrollo social, el crecimiento económico y el aumento de la calidad de vida de nuestro país (PND, 2014). Al respecto señala:

[...] es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad, para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (PND, 2014, p.59).

El Programa Sectorial de Educación promueve dicha formación integral de todos los grupos de la población a través de la educación formal, el acceso a la cultura, la ciencia y el deporte, tal como lo establecen los objetivos 1, 4, 5 y 6 de dicho programa (PSE, 2013, pp.23-24). La intención de dichos objetivos se orienta a la superación de algunos rezagos importantes en materia de rendimiento académico a la necesidad de contar con un capital humano de calidad que promueva la interrelación entre la innovación, la competitividad y la productividad científica, a fin de que el país pueda pasar hacia una sociedad del conocimiento acorde a las nuevas demandas formativas y profesionales del mundo globalizado.

En resumen, es evidente que la educación integral de la población es considerada como una variable social importante de las actuales políticas públicas en materia educativa y de desarrollo social; no obstante, es importante que la brecha en el acceso a la educación entre mujeres y hombres del país sea atendida, ya que, de acuerdo con la literatura, éste es un aspecto fundamental para promover y garantizar una seguridad de género (Oswald, 2009b).

Se considera que la seguridad de género se relaciona con fenómenos de resistencia de género, de indígenas y de culturas subalternas. En México, este tipo de planteamientos y demandas para favorecer la seguridad de género de las mujeres y niñas también aparecen en mayor o menor medida en los principios y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Por ejemplo, para favorecer el logro del máximo potencial de nuestro país, el plan adoptó la perspectiva de género como estrategia transversal, con miras a que atienda las necesidades de las mujeres y reduzca las desigualdades señaladas mediante acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de la desigualdad, exclusión o discriminación.

El valor de creencia del factor de género se determinó con nueve nodos iniciales: existe acceso al poder político para las mujeres, existe acceso a la educación para las mujeres, existe desigualdad social contra las mujeres, existe violencia contra las mujeres, existe trabajo desigual en el hogar para las mujeres, existe inseguridad y precarización laboral para las mujeres, existen agresiones de pareja contra las mujeres, existe brecha salarial para las mujeres, existe tiempo para la diversión para las mujeres.

## Lista de referencias

- Aguayo, S. & Bagley, B. M. (1990). *En busca de la seguridad perdida: aproximaciones a la seguridad nacional mexicana*. México: Siglo XXI.
- Albrecht, U., & Gunter, H. (2009). Seguridad en la investigación para la paz y en los estudios de seguridad. En Ú. Oswald Spring & H. Gunter Brauch (Eds.), *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI* (pp.329-382). México: UNAM.
- Aracil, J. & Gordillo, F. (1995). *Dinámica de sistemas*. España: Alianza Editorial.
- Baldwin, D.A. (1997). The concept of security. *Review of international studies*, 23(01), 5-26.
- Benítez, R. (2010). México: Seguridad nacional, defensa y nuevos desafíos en el siglo XXI. En R. Benítez (Ed.), *Seguridad y Defensa en América del Norte: Nuevos dilemas geopolíticos* (pp.152-203). Washington: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Buzan, B., Waever, O., & De Wilde, J. (1998). *Security: a new framework for analysis*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Cintra, T. (1991). *Seguridad Nacional. Poder Nacional y Desarrollo*. México: CISEN.
- Curzio, L. (1998). *La Seguridad Nacional en México: Balance y Perspectiva*. México. Diplomado de Seguridad Nacional y Estudios Estratégicos.
- Durand, M. (2015). The OECD Better Life Initiative: How's Life? And the Measurement of Well-Being. *Review of Income and Wealth*, 61(1), 4-17.
- Fleche, S., Smith, C., & Sorsa, P. (2012). "Exploring determinants of subjective wellbeing in OECD countries: evidence from the World Value Survey, OECD Statistics Working Papers". Recuperado de: <http://ina.bnu.edu.cn/docs/20140605100218868792.pdf>
- Giordano, F. R., Weir, Maurice D. y Fox, William P. (2003). *A First Course in Mathematical Modeling*. EUA: Thomson Brooks/Cole.
- Hughes, W. P. (1984). *Military Modeling*. Alexandria, VA: The Military Operations Research Society.
- Mizobuchi, H. (2014). Measuring world better life frontier: A composite indicator for OECD better life index. *Social Indicators Research*, 118 (3), 987-1007.
- Morgenthau, H. (1948). *Política entre las Naciones* (R. Russell, Trad.). Buenos Aires: Talleres Gráficos Edigraf S. A.
- Piñeiro, J. L. (2006). *Seguridad Nacional en México: ¿Realidad o Proyecto?* México: Pomares.
- Piñeiro, J. L. (2010). Las fuerzas Armadas Mexicanas en la seguridad pública y la seguridad nacional. En A. Alvarado & M. Serrano (Eds.), *Seguridad nacional y seguridad interior*. (Vol. Colección Los Grandes Problemas de México, Tomo XV). México: El Colegio de México.
- Presidencia de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)*. México.
- \_\_\_\_\_ (2014). "Programa para la seguridad Nacional 2014-2018: Una política multidimensional para México en el siglo XXI". México: Presidencia de la República.

- Recuperado de: <http://cdn.presidencia.gob.mx/programa-para-la-seguridad-nacional.pdf>
- OECD, B. (2011). "Your Better Life Index-The Complete Dataset with List of indicators and definitions". Recuperado de: <http://stats.oecd.org/index.Aspx?DataSetCode=BLI>
- Oswald, Ú. (2009a). Globalización desde abajo: movimientos sociales y altermundismo. En Ú. Oswald & H. Brauch (Eds.), *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*. (pp.535-588). México: Springer. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Ciencias de la Atmósfera.
- \_\_\_\_\_ (2009b). A HUGE gender security approach: towardshuman, gender, and environmental security. En H. G. Brauch, N.M. Behera, P. Kameri-Mbote, J. Grin, Ú Oswald, B. Chourou, C. Mesjasz, & H. Krummenacher (Eds.), *Facing Global Environmental Change* (pp.1157-1118). Verlag Berlin, Helderberg: Springer.
- \_\_\_\_\_ (2013). "Seguridad de Género. Primera Catedra sobre Vulnerabilidad Social, 32". Recuperado [http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec\\_Dig/2013/Fatima\\_Flores/10\\_Seguridad\\_genero.pdf](http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Fatima_Flores/10_Seguridad_genero.pdf)
- Rockwell, R. C. & Moss, R. H. (1990). La Reconceptualización de la seguridad: Un comentario sobre investigación. En S. Aguayo & B. M. Bagley (Eds.), *En Busca de la seguridad perdida: aproximación a la seguridad nacional mexicana* (pp.43-68). México: Siglo XXI.
- Rosen, J. A. & Smith, W.L. (1996). Influence Net Modeling with Causal Strengths: An Evolutionary Approach. Paper presented at the Comand and Control Research and Technology Aymposium, EUA.
- Schmidt, S. (2003). *Los grandes problemas nacionales: versión siglo XXI*. México: Aguilar.
- Sheehan, M. (2000). *National and international security*. Aldershot: Dartmouth Publishing Company.
- Sheehan, M. (2005). *International security: an analytical survey*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Smith, S. (2005). *The contested concept of security. Critical security studies and world politics*, 27-62.
- Torrón, R. (1997). *El análisis de sistemas*. Madrid: Isdefe.
- Vizarratea, E. (2013). Poder y Seguridad Nacional. México: Senado de la República, LXII Legislatura y el Centro de Estudios Superiores Navales.
- Waever, O. (2009). Paz y Seguridad: dos conceptos en evolución y su relación cambiante. En Ú. Oswald & H. Gunter (Eds.), *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI* (pp.71-100). México: Springer.

### **José Luis Vergara Ibarra**

Almirante de la Secretaría de Marina-Armada de México, Ingeniero en Ciencias Navales, especializado en Informática y mando naval; maestro en Administración Naval y doctor en Defensa y Seguridad Nacional por el Centro de Estudios Superiores Navales (Cesnav). Ha sido catedrático a bordo del buque escuela velero Cuauhtémoc y jefe del curso de informática en el Cesnav. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

*Aproximaciones a la investigación social y educativa* de Evelia Reséndiz Balderas y José Manuel Capello y García publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en agosto de 2019 en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 300 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT.

