

VERTIENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
BENITO JUÁREZ DE OAXACA

Denise Hernández y Hernández
Rocio López González
Juan Carlos Ortega Guerrero
(coordinadores)

Corpus
UNIVERSITARIO

Universidad Veracruzana

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

VERTIENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ
DE OAXACA



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

SARA LADRÓN DE GUEVARA

Rectora

MARÍA MAGDALENA HERNÁNDEZ ALARCÓN

Secretaria Académica

SALVADOR TAPIA SPINOSO

Secretario de Administración y Finanzas

OCTAVIO OCHOA CONTRERAS

Secretario de Desarrollo Institucional

ÉDGAR GARCÍA VALENCIA

Director Editorial

VERTIENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
BENITO JUÁREZ DE OAXACA

Denise Hernández y Hernández
Rocío López González
Juan Carlos Ortega Guerrero
(coordinadores)



D.R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
direccioneditorial@uv.mx
Tels. 228 818 59 80; 818 15 88
<https://www.uv.mx/editorial>

Primera edición, 09 de junio de 2021

ISBN: 978-607-502-932-0
DOI: 10.25009 uv.2562.1573

Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva

Corrección de estilo y formación: Imaginaria Editoras

Impreso en México / *Printed in Mexico*

PRESENTACIÓN

El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIES) es una entidad académica de la Universidad Veracruzana (UV) que desarrolla investigación educativa básica y aplicada, genera conocimiento orientado a entender las dinámicas y procesos de la educación superior y a elaborar propuestas de solución de algunos problemas actuales.

Algunas de estas propuestas están relacionadas con: las trayectorias escolares y los factores involucrados en la elección de la carrera, demanda, ingreso y permanencia, índices de reprobación y deserción del alumnado, el grado de apropiación tecnológica del personal académico y de los estudiantes universitarios, sus saberes digitales y el uso que le dan a las tecnologías de la información y la comunicación –tanto en el contexto académico como en el social–, así como los escenarios culturales, participación social y ciudadana de los jóvenes universitarios.

Desde hace algunos años los integrantes del CIES han realizado diversas publicaciones en torno a dichas temáticas en colaboración con académicos de la UV y de otras instituciones nacionales e internacionales. De esta manera surgió en el año de 2018, la primera publicación en la serie Corpus Universitario, titulada DIÁLOGOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE UNIVERSITARIOS Y NORMALISTAS. En dicha obra participaron colegas de la UV y de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, adscritos a tres cuerpos académicos: Contextos, actores educativos y didácticas específicas; Formación del profesorado: educación, cultura y sociedad; y Psicología y desarrollo.

La obra estuvo compuesta por siete trabajos que plantearon diferentes temáticas, teorías, metodologías, contextos, niveles y actores educativos, los cuales

ofrecieron pautas para reflexionar sobre los avances y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad.¹

En este segundo volumen titulado VERTIENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA, invitamos a colegas de la UABJO (integrantes de tres cuerpos académicos: Educación y construcción del conocimiento; Diseño arquitectónico y urbano; y Tecnología y sustentabilidad) así como a miembros de la UV a que compartieran los resultados de sus investigaciones y los aportes teóricos de los trabajos que llevan a cabo. De esta forma, la colección *Investigaciones y Escenarios Educativos*, se va afianzando como un espacio de colaboración entre investigadores y académicos de diversas instituciones educativas.

En este libro colaboraron miembros del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Innovación en Educación Superior del CIES-UV, investigadores de tres cuerpos académicos de la UV: Educación, cultura y sociedad; Planeación e innovación tecnológica; y Género y cultura.

Cabe destacar que debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, se fueron modificando las fechas del proceso de elaboración de esta obra y al final se integraron siete trabajos –ordenados por nivel educativo– que nos animan a reflexionar sobre los avances y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Aunque los trabajos no forman un *continuum* metodológico, nos permiten ver cómo las problemáticas de un nivel educativo afectan el siguiente.

El primer capítulo titulado “Wejën Kajën” realizado por Saúl Reyes, enfocó su análisis en profesores de educación básica y expuso la concepción de educación *Wejën Kajën*, con base en las opiniones de profesores bilingües de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec de la región mixe de Oaxaca. Para esto ello recuperó diálogos de diversas entrevistas hechas a profesores de educación preescolar y primaria de la comunidad, sobre lo que piensan del papel de la educación y la escuela. Las categorías analíticas que se retomaron fueron: educación propia, integralidad, el trabajo como formación y *Wejën Kajën*.

En el segundo capítulo, también con estudiantes de Oaxaca pero ahora de nivel medio superior, Joyce García, Nancy Jácome y Gabriela Sánchez nos presentan el

¹ Volumen disponible en la página editorial de la UV (<http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/UC006>), dentro de la serie Corpus Universitario.

estudio “Características de los jóvenes que ingresan a la educación media superior en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca”, el cual tiene como propósito caracterizar a los estudiantes de nuevo ingreso de los bachilleratos de la UABJO considerando su contexto y desempeño académico en el examen de ingreso. Para ello se recuperó información de las bases de datos de la Dirección General de Educación Media Superior de la UABJO, particularmente del cuestionario de contexto y del examen de ingreso (convocatoria de ingreso 2019-2020).

El tercer capítulo “Gustos y preferencias en estudiantes de bachillerato. Rasgos de identidad y representaciones sociales”, realizado por Jeysira Jacqueline Dorantes y Olga Grijalva, presentan resultados de una investigación realizada con estudiantes del nivel de educación media superior del estado de Oaxaca. En este texto se dan a conocer un conjunto de representaciones sociales sobre los gustos y preferencias que los estudiantes comparten en sus grupos de amistad acerca de los bienes de consumo: el vestido, el calzado, preferencias musicales, el peinado, los lugares de ocio, uso de la tecnología, entre otros. Se realizaron diversas entrevistas que, al analizarse con la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, permitieron conocer las subjetividades y los elementos constitutivos de los grupos a que se adscriben los jóvenes que estudian la preparatoria.

En el cuarto capítulo titulado “Ciudadanía, participación política y jóvenes universitarios”, realizado por Rocío López, Juan Carlos Ortega y Esmeralda Alarcón, pasamos al siguiente nivel educativo y cambiamos de estado. En él se analizó la participación política de un grupo de estudiantes de la Universidad Veracruzana, tanto dentro como fuera de la institución, considerando la participación política de las y los estudiantes como un todo y en el sentido *maximalista* propuesto por el Instituto Nacional Electoral (INE). Asimismo, se reflexionó sobre el papel de la universidad como un espacio esencial para fomentar la formación ciudadana de la comunidad estudiantil. Para este fin se aplicó un cuestionario a 378 jóvenes universitarios de las diferentes áreas de conocimiento de la UV.

En el quinto capítulo, Alma Delia Otero, Luis Alejandro Gazca, y Guillermo Leonel Sánchez, presentan su trabajo “Pertinencia de las tecnologías de información en el desarrollo curricular”, se analizó la pertinencia de la inclusión de las tecnologías de información en el diseño curricular de programas de educación superior, teniendo como caso de estudio el programa educativo de la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos de la Universidad Veracruzana. Las

técnicas de recolección de información aplicadas fueron la encuesta, la observación directa y la entrevista a egresados, catedráticos y estudiantes.

En el capítulo titulado “La educación a distancia y sus diferentes modalidades en tiempos de pandemia”, presentado por Guadalupe Aurora Maldonado y Denise Hernández, las autoras hacen una reflexión, en un primer momento, sobre las implicaciones para lograr la calidad educativa en la educación superior a distancia en sus diferentes modalidades. Posteriormente, traen a la mesa de discusión las debilidades y carencias que se han evidenciado ante la contingencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2 en las instituciones de educación superior en dos ámbitos: el primero en relación con la formación, infraestructura, tecnología y metodologías pedagógicas y didácticas; y el segundo, involucra las políticas educativas y los planes de acción del Gobierno Federal.

De acuerdo con las autoras, estas debilidades y carencias obligan a reconfigurar la visión que se había tenido de la educación a distancia en sus diversas modalidades, así como el rol del docente y del estudiante. Cambios que requieren fortalecer la formación con el uso asertivo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el rediseño curricular, que deberán tomar en cuenta una visión del ecosistema institucional más allá del aula virtual, y que permita formar ciudadanos y profesionales del mundo, a pesar de un ambiente caótico, dinámico, divergente e incierto.

En párrafos anteriores mencionamos que los estudios sobre educación atendían no solo los aspectos formales sino también los informales. Por ello en el séptimo, y último, denominado “Patrimonio intangible y educación durante la Guelaguetza en Oaxaca”, se tomó como estudio de caso la fiesta de la Guelaguetza en Oaxaca, entendida como una entidad reproductora de contenidos culturales. Se trata de una investigación en proceso realizada por Marco Antonio Hernández, Daniel Barrera y Heidy Gómez que tiene como objetivo caracterizar el perfil de los asistentes a la Guelaguetza y evaluar su impacto sociocultural y educativo en términos de la experiencia percibida y de la reproducción del discurso en los distintos sectores poblacionales que participan. Con este fin se aplicaron cuestionarios, entrevistas, y se llevaron a cabo observaciones.

En resumen, pensamos que este conjunto de trabajos, así como la amplia bibliografía citada por los autores, ofrecen pautas para el desarrollo de futuras investigaciones sobre temáticas en las que se requiere profundizar en diferentes contextos,

niveles y actores educativos que busquen contribuir a la definición de soluciones, innovaciones o propuestas de mejora en el campo de la educación. Invitamos a estudiantes, académicos y público en general a leer estos trabajos y compartirlos. Al final del libro se encuentran las semblanzas de los autores y sus correos electrónicos por si le interesa establecer comunicación.

DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ
ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ
JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO

I. WEJËN KAJËN

SAÚL REYES SANABRIA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se expone la concepción de *educación* según la opinión de profesores bilingües de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. Esta comunidad es ampliamente conocida por sus propuestas educativas y sus proyectos de escolarización, cuyo propósito es vincular la escuela oficial con sus tradiciones, costumbres y necesidades comunitarias (Acunzo, 1991; Tello, 1994).

En el presente texto se explica, a partir de fragmentos de discursos, la idea de que educar incluye un conjunto de elementos que no necesariamente están ligados con la institución escolar. El proceso educativo considera aprendizajes vinculados a otros elementos culturales, tales como la tierra, el trabajo y los valores locales. Esta noción de educación a partir de la vida en el territorio, indica la necesidad de educar en función de *lo propio*. A la noción de educar desde lo cotidiano y desde la mirada propia la llamaré en este escrito *integralidad*, concepto que se basa en la idea de que la educación comunal se nutre y amplía hacia otros elementos culturales externos a la comunidad.

El término *Wejën Kajën* hace referencia a la educación comunitaria y a procesos sociales y colectivos de construcción de la persona en el territorio, así como a la generación de aprendizajes y la adquisición de conocimientos comunitarios. La dualidad *Wejën Kajën* implica educar desde la cultura propia para formar a la persona social. Cabe destacar que las ideas educativas planteadas en Tlahuitoltepec, derivan de una serie de movilizaciones y manifiestos político-educativos expresados en diferentes años (Acunzo, 1991). Deseo mostrar en este escrito la

concepción de educación desde el principio de particularidad, es decir, desde concepciones o categorías de entendimiento *émic* (Bartolomé, 2016), ancladas en la reelaboración de la tradición, pues en otros textos me ha interesado documentar el conflicto cultural que representa la escuela en la comunidad de estudio. Este texto recupera la visión desde la cultura propia, por lo que haré énfasis en “el punto de vista *émic*” dando prioridad “a los datos de las entrevistas” (Boyle, 2006, p. 205).

MÉTODO

Para estudiar la concepción local de educación se requiere indagar en torno a la experiencia de los sujetos y en su subjetividad. En este trabajo se recuperaron un conjunto de entrevistas de diferentes años en las cuales se preguntó, haciendo uso del *método de contacto*, acerca del papel de la educación y la escuela.

Es necesario hacer un análisis del discurso emanado de diferentes entrevistas porque “el discurso de la experiencia se puede caracterizar como el discurrir de la vida en cuanto actuada por alguien: es el relato de lo que se hace, de los saberes que implica este hacer, de las imágenes y representaciones que la acompañan...” (Marinas, 2007, p. 17). Asimismo, el discurso experiencial también refiere prácticas porque “es el saber hacer, el porqué se hace y qué le ocurre a uno en ese hacer y saber” (Marinas, 2007, p. 17).

En este sentido, analizamos conversaciones con profesores bilingües porque la palabra del otro refiere a “una práctica social a través de la cual se expresan y se hacen posibles otras prácticas” (Tusón, 2016, p. 11). Al hablar con el otro se genera una voz compartida, una voz colectiva que da sentido a los relatos. A esto se refiere la noción de conocimiento compartido, resultado de las conversaciones y del intercambio comunicativo que se establece durante las entrevistas.

Para la investigación, se hace uso también del diálogo como recurso para indagar sobre la educación cotidiana. Según Corona (2012) “creemos que es necesario repensar el diálogo como fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros” (p. 13). Cabe señalar que “la función del otro no es de contraste, como en el binomio ego/alter, en el que un yo se opone a un tú, sino que el sujeto es social precisamente por ser un fenómeno dialógico en el que el otro es parte constitutiva del ser” (Corona, 2012,

p. 13). De esta manera, “el discurso individual se conforma a partir de la palabra que en principio fue ajena” (Corona, 2012, p. 13). En consecuencia, “estamos frente a una subjetividad erigida con la alteridad” (Corona, 2012, p. 13). Así, “lo que ocurre en el plano particular también sucede en el ámbito de las culturas que nunca son ‘puras’ y que se construyen de retazos de otras” (Corona, 2012, p. 13). Por eso se dice que “sólo detectando, respetando los nudos, las arrugas, las cicatrices del relato concreto que estamos escuchando podemos acceder a los procesos subjetivos, nunca accesibles de modo inmediato a quien habla y a quien escucha” (Marinas, 2007, p. 27).

En los siguientes segmentos discursivos nos interesa escarbar en relatos ya referidos porque, como dice Marinas (2007, p. 61), “de las historias nos llama la atención ‘de donde salen’, qué registros del sujeto, protagonista o no, se movilizan para vencer el hermetismo o la discreción y hacen surgir un relato nuevo, una nueva manera de decir un episodio puede que ya sabido” (Marinas, 2007, p. 61). De este modo, el acopio de historias y relatos “... nos ayuda a componer un mapa de las posiciones de los sujetos de un colectivo en una época dada” (Marinas, 2007, p. 63). En este capítulo relatamos prácticas y acciones intencionales a través de conversaciones porque “la comunicación es un proceso de interpretación de intenciones” (Tusón, 2016, p. 35) con “sentido” (Tusón, 2016, p. 35) en el mundo de vida.

Las entrevistas que ocupamos de los años 2004 y 2005 son resultado de la tesis de doctorado (Reyes, 2006). Las conversaciones que resultan de los años 2010 y 2011 fueron realizadas como parte del proyecto *Formas Culturales de Construcción de conocimientos en los pueblos de Santa María Tlahuitoltepec y Cacalotepec, Mixe, Oaxaca*, financiado durante dos años por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), número de oficio de Carta de Liberación PROMEPj103.5j08j3220.

Por último, las entrevistas realizadas en los años 2015, 2017 y 2019 se hicieron con la intención de actualizar los datos y detectar cambios en el discurso educativo tlahuitoltepecano. Cabe señalar que se incluyeron conversaciones con profesores del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (ahora CBTA-BICAP) y dos entrevistas realizadas con un profesor de Tlahuitoltepec que participa en las Brigadas de Desarrollo Educativo Indígena en la zona escolar 172.

Las categorías analíticas (Boyle, 2006) que retomamos son: educación propia, integralidad, el trabajo como formación y *Wejën Kajën*. En la tabla 1 se muestran los datos de las entrevistas:

Tabla 1. Datos de las entrevistas

Lugar	Nivel educativo	Fecha	Año	Ocupación
Tejas	Primaria	3 de agosto	2004	Profesor bilingüe
Tejas	Primaria	13 de abril	2005	Profesor bilingüe
Centro Tlahuitoltepec	Bachillerato	15 de abril	2005	Docente 1 BICAP
Tejas	Primaria	16 de abril	2005	Profesor bilingüe
Centro Tlahuitoltepec	Bachillerato	4 de mayo	2010	Docente 2 BICAP
Centro Tlahuitoltepec	Bachillerato	4 de mayo	2010	Trabajador del BICAP
Ciudad de Oaxaca	--	20 de marzo	2010	Ciudadano
Centro Tlahuitoltepec	Preescolar	17 de enero	2015	Profesora bilingüe
Zona Escolar 172 *	*	19 de mayo	2019	Profesor bilingüe
Zona Escolar 172 * y Centro Tlahuitoltepec	* Preescolar	15 de junio	2019	Entrevista a dos profesores bilingües

*Profesor bilingüe que participa en las Brigadas de Desarrollo Educativo Indígena, Zona Escolar 172.

Fuente: elaboración propia.

En los siguientes apartados se explican cada uno de los clasificadores a partir de trozos o fragmentos de relatos. Como se verá, las conversaciones realizadas configuran sentidos colectivos presentes en el discurso educativo local.

RESULTADOS

Educación propia

Primero es necesario explicar a qué nos referimos cuando hacemos uso del término *educación propia*. Conviene citar definiciones de otros pueblos para comprender la concepción de educación en la comunidad de estudio, pues se ha dicho —a propósito de los pueblos indígenas— que “la educación propia se construye de manera colectiva” (...) teniendo en cuenta la integralidad en la formación del niño y de la niña” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 52). En esta definición se arguye que la educación parte “en los contextos particulares de cada zona” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 52) en el marco de una realidad particular. En comunidades indígenas, asimismo, la educación “tiene que ver con la expresión integral del ser

como componente de un colectivo, con sus sentimientos, con el sentido y significado que le da a la vida, con la capacidad de integrarse y proyectarse comunitariamente” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 65). Esta visión de educación insiste en la habilitación de la persona para integrarse adecuadamente a la vida de la comunidad. Como veremos, esta noción hace mucho énfasis en el componente colectivo y en el proceso de integración a la comunidad.

Integralidad

Desde la dimensión de lo colectivo, en Tlahuitoltepec la educación considera la relación de la persona social con la naturaleza. Cabe señalar que la relación de convivencia con los demás ciudadanos también es primordial *para educarse* y construirse como ser humano. Y es en relación con los otros seres del territorio que la persona social se construye y educa para la vida.

La concepción de *educación integral* se puede comprender si consideramos que el mundo se constituye con un conjunto de elementos que forman parte de un todo integrado. Este sentido holístico que incluye la vida y la naturaleza puede denominarse *integralidad* y significa —en su sentido típico ideal (Velasco, 2008)— que las cosas no se dan de modo separado y cada ser vivo tiene su razón de ser en el territorio comunal. De este modo, la tierra expresa la integralidad del mundo donde cada parte es necesaria para la vida. Al respecto Floriberto Díaz (11 de marzo de 2001), dijo:

La Tierra como territorio explica la integralidad de nuestra concepción en todos los demás aspectos de nuestra vida. No es posible separar a la atmósfera del suelo ni a éste del subsuelo. Es la misma Tierra, como un espacio totalizador. Es en este territorio donde aprendemos el sentido de la igualdad, porque los seres humanos no son ni más ni menos respecto a los demás seres vivos; sólo así se puede concebir el sentido de la vida, en la que cada parte es necesaria. La diferencia, no la superioridad, de las personas, radica esencialmente en su capacidad de pensar y decidir, de ordenar y usar racionalmente lo existente (párr. 9).

De la cita anterior destaco la idea de que el territorio “es la misma tierra, como un espacio totalizador” (párr. 9). Ahí se encuentra la vida y la relación con los otros

seres “los seres humanos no son ni más ni menos respecto a los demás seres vivos” (párr. 9). Es en relación con la tierra y en relación con el territorio, que los mixes “aprendemos el sentido de la igualdad” (párr. 9). Agrega Díaz: “nosotros somos parte de ella; por eso decimos que es nuestra Madre, aquella que nos da la vida, aquella que nos recibe entrañablemente cuando nos perdemos de la vista de este mundo” (párr. 7). Por eso, la tierra es el punto donde nace, crece y se desenvuelve la comunidad.

Porque... mi papá me decía... porque luego me le pongo medio renuente... pero luego me dice “¿dónde caminas?, ¿qué respiras?, por ejemplo, si no existiera la tierra ¿qué comerías?” Entonces, pues, tiene razón, si no hay comida pues no hay vida, en pocas palabras. Entonces “tienes razón”, le digo, “está bien lo que haces”, porque me gustaba hacerlo vacilar a mi papá... pues tampoco se deja... Me dice, por ejemplo, “¿quieres comer?... tienes que sembrar...” Entonces, aunque no necesariamente se deriva de la tierra, sino que también del agua, del sol, a través de la fotosíntesis y todo eso... pero de esa manera lo maneja, sin tierra no hay vida, pues a través de la tierra surge el famoso ciclo del agua. Luego lo fui analizando... en la mayor parte, en su totalidad, tiene razón de por qué la tierra es vida. Entonces lo maneja de esa manera (Profesor bilingüe, 19 de mayo 2019).

Pues la gente hace ofrendas a la tierra, cada que se siembra la gente le hace ofrenda, tiene su propia costumbre porque entiende que de ella obtiene sus alimentos que los hace fuertes. Como dice [usted] *jujkajtë*... del alimento se obtiene la energía, para obtener esos alimentos tiene que hacer su costumbre, o sea, son muchas cosas. Se prepara igual, tepache, tamales, bueno, hay una costumbre para la siembra, pues se le da importancia a la tierra-vida porque de ellas se obtiene el alimento. Y como decía, nosotros tenemos el mismo ciclo que las plantas, si como dicen “a la tierra volvemos el día que nos muramos...” y de ella obtenemos nuestros alimentos (Profesor bilingüe, 16 de abril de 2005).

De la relación con la tierra deriva la concepción de que los seres en el territorio tienen una función y un lugar que hay que respetar. Los seres de la creación se complementan unos con otros en el mundo de la vida. De esta manera:

Si ha de existir el rayo, pues es bienvenido... si ha de venir el viento, porque es necesario, también forma parte de todo un fenómeno. Por eso es que cuando se hace la costumbre es para todos ellos. Es para el rayo, es para el viento, para que se tranquilicen, para que estén contentos. Porque eso es lo que se dice cuando se va al cerro, se hace ofrenda a ellos para que no excedan en el daño... pero se menciona la naturaleza, se menciona a los animales, se mencionan las plantas (Profesor bilingüe, 16 de abril 2005).

Se tiene que conversar con los espíritus y se tiene que conversar con la tierra igual. Es el sustento, la consideramos como nuestra madre porque de ahí se obtiene todo, todo, todo. ¿Cómo no valorarla, cómo no va a tener una relación si... si de la tierra obtenemos todo? Sí, tiene relación, así como le he contado. Luego, los fenómenos naturales que están... tiene(n) una relación con la lluvia, el viento, el aire, todo eso... que si uno de esos faltara, pues, de hecho no viviríamos. La verdad valoramos mucho a la madre tierra y conversamos con la madre tierra en agradecimiento de todo lo que nos da... igual y le llevamos ofrendas. Hay lugares en donde se consideran sagrados para dejar las ofrendas en agradecimiento o para hacer pedimentos. Sí, esos son los rituales que se hacen en la comunidad (Profesora bilingüe, 17 enero 2015).

Como el mundo está constituido integralmente, todo ser viviente es necesario para vivir en armonía y equilibrio. La aspiración al equilibrio da sentido a la vida en el territorio. Lógicamente, que no siempre se logra establecer una relación de igualdad o de armonía con la naturaleza. Pero como la *tierra es vida*, por eso forma parte del proceso de educar, pues el ser humano se relaciona con la naturaleza y aprende de ella. Como dice Obregón (2010) “la naturaleza es el universo porque en la naturaleza está la tierra donde convive el hombre en calidad de ser que existe frente a otras cosas que hay en el universo (p. 136).

Crear un pueblo implica que todos los factores que mencioné deben interactuar y que, en el sentido idealista, deben estar en equilibrio. ¿Qué pasa cuando se rompe el equilibrio entre estos factores? El humano empieza a sufrir las repercusiones. Y si el humano sufre, todos los demás seres que conformamos un pueblo, empiezan a sufrir este desequilibrio. Si todo está en armonía, todo lo demás está en armonía. Yo creo que esta es

una cuestión que poco a poco se empieza a vivir y tan cierto es que cualquier cosa que nos ocurre a nosotros... todo tiene una explicación. Tenemos la teoría de la causalidad no de la casualidad, todo tiene un motivo. Pero antes que nosotros pensáramos en cosas vanas... en cosas fuera de contexto, nosotros siempre pensamos “si hay un equilibrio... si hay un desequilibrio con el medio que nos rodea vamos a tener cosas positivas o vamos a tener cosas negativas”. El mixe se mueve de esa manera, tiene un sueño que tiene una explicación, la gente le dice: “es que algo hiciste acá, es que algo no cumpliste, tienes que cumplirlo, tienes que hacerlo, para que tu vida vuelva a ser... vuelvas al equilibrio...” (Docente 2 BICAP, 4 de mayo 2010).

Según Castillo (2010), “vivir en *jotkujk* (armonía) es mantener el equilibrio entre la mente, el cuerpo y el espíritu, y eso es lo que busca todo *ayuujk*, el equilibrio y la reciprocidad con la madre tierra, sus dioses y sus habitantes” (p. 300).

Al mismo tiempo, educar en comunidad consiste en “saber las leyes de origen que ante todo enseñan a vivir en armonía y respeto hacia la madre tierra, educar es saber que hay autoridades propias y que se deben respetar” (ONIC-PROEIB ANDES-CRUC, 2000, p. 39).

Ahí se aprende... en este caso en primer lugar la *responsabilidad*. En este caso se aprende... pues lo que aprendí ahí es desde cómo se puede sembrar la milpa, ya sea milpa o frijol, en este caso milpa, el proceso que lleva... de que después de que tenga una altura de 15 cm de ahí se le tiene que abonar... Entonces como que ya aprendí de cómo es el proceso del cuidado de la milpa hasta llegar a la cosecha, todo eso, bueno, lo poco que aprendí. No con el simple hecho de ir a sembrar algo pues ya solito va a dar el fruto, sino que desde el inicio pues tienes que...tienes que tomar esa responsabilidad de cumplir los procesos que (se) tenga(n) que llevar hasta que dé una buena cosecha. Entonces similar a lo que estoy haciendo: me metí a estudiar, pero lo mismo “ya empezaste, ahora términalo, sé responsable de tus actos”. Es lo mismo ahí, aunque ahí era a base de indicaciones, nos decían “no pues hay que empezar a abonar”, de ahí a limpiar la milpa y esperar y estarlo cuidando a que no entren los animales para que (no) se lo coman. Entonces todo eso... el tipo de... o la manera de(l) proceso para lograr la cosecha o para llegar a esa etapa de la cosecha. ¿Y si no eres responsable? Obviamente, pues no... no vamos a ver un buen fruto. En este caso de la milpa, si le faltó abono pues nada más la milpa a duras penas va a salir para zacate, le llaman, o para pastura para

animales... si no se tomó esa responsabilidad... esa seriedad de la siembra (Profesor bilingüe, 19 de mayo 2019).

Al relacionarse con la tierra, el humano aprende y recibe consejos de los padres y abuelos.

Pues me estoy enfocando nada más o basando nada más en la siembra de la milpa, pues a partir de ahí todo lo que... lo que le digo... enseñanza. Bueno no sé si yo me estoy enredando más... de que lo que me enseñó mi papá de ahí lo empiezo a relacionar con 3 puntos, pero eran bastante(s) pero yo nomás me acuerdo de los tres puntos... Entonces de cómo... esa enseñanza... o tal vez no (es) la palabra adecuada... pero... esos *consejos* más bien, pues me lo iba diciendo que hasta ahora lo estoy entendiendo para enfrentar ahora la vida real, pues lo que las diferentes situaciones de problemas o de todo tipo (Profesor bilingüe, 19 de mayo 2019).

A través de la cultura se desarrollan “diversas estrategias pedagógicas que van desde los consejos hasta el aprender haciendo, contar historias, castigando a los niños, poniendo atención, observando, etc.” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 85).

El trabajo como formación

Según entrevistas, la educación *propia* es aquella que parte de la cultura local y luego se explaya a otros mundos de cultura. Es decir, “la educación propia es la que los padres les enseñan a sus hijos, es la que se practica culturalmente en nuestras comunidades” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 133). Por eso los abuelos y las personas mayores contribuyen a la formación de los niños y de los jóvenes para que adquieran habilidades, normas, conductas y saberes que son fundamentales para su desarrollo.

[En Tlahuiloteppec] el niño siempre está en compañía del adulto y va aprendiendo, va aprendiendo, sin que el hijo o la hija sea educada, así, digamos: “No, así, mira, aquí, esto se empieza así... empieza así y se sigue así, no...”. [Más bien] a través de la práctica de su padre se va construyendo el niño (Profesor bilingüe, 16 de abril 2005).

Con actividades cotidianas los niños conocen, corrigen, comparan, construyen y reconstruyen su percepción del mundo, aprendiendo de lo que viven. A través de la experiencia vivida, se aprende el sentido de la responsabilidad. Además, se *aprende a trabajar* haciendo las cosas con el ejemplo. Esta es una forma de construcción de conocimientos y de educación que inicia en la vida comunitaria y luego se combina y amplía con otras culturas. El trabajo comunal es muy importante para la formación del niño.

El trabajo se realiza desde la actividad de la casa. El chiquillo acompaña y no se puede quedar solo, empieza a aprender. Bueno... es que está el papá o si sale a trabajar fuera del pueblo entonces la mamá se queda con los niños. Si es que se los lleva, porque a veces se quedan en la casa mientras ella sale a trabajar, a cortar leña, o así, a cuidar ganado. Entonces el niño desde chiquillo tiene que aprender a cuidar ganado. Con el papá, pues, con él se van de todos modos... el trabajo [es] con él. *Ya el niño aprende lo que es el trabajo*. Como aquí hay varias rancherías... ahora porque ya hay carro existe la posibilidad de ir. Por ejemplo, al centro se tiene que caminar un día para llegar. Se tiene que caminar desde chiquito. Pero si tenía animales, pollos, pues iban caminando con ellos, cargando (Trabajador del BICAP, 4 de mayo 2010).

Se considera el trabajo como base de la formación de la persona social.

Aquí yo creo que hablar del trabajo es como hablar de tu *formación*. Es como hablar para que el día de mañana no te cueste trabajo, porque piensas “¿sabes que? tienes que trabajar”, porque a los 15 años, a los 20 años, a lo mejor te dan ganas de casarte y ¿con qué vas a mantener a tu mujer, a tus hijos? Estamos ahorita solos, ahorita, pero cuando tú estés más grande te tendrás que separar. Ahí no le tendrás que pedir... (favores) a alguien, tendrás que trabajar. Entonces que desde ahorita no te cueste trabajo hacerlo. Es formación, creces con eso, con el rollo del trabajo (Ciudadano, 20 de marzo 2010).

Sin embargo, existe la problemática actual de que ahora los niños o jóvenes no quieren trabajar el campo.

Pero ahora más o menos los jóvenes ya no van mucho al trabajo, al rancho, lo que ya quieren es salir a la ciudad, ya se van para Estados Unidos, porque ya la mayoría ya no

quiere trabajar en el campo, ahorita ya se nota de que los jóvenes ya no quieren eso, ya quieren ir a la ciudad (Trabajador del BICAP, 4 de mayo 2010).

Wejën Kajën

La expresión *Wejën Kajën* puede traducirse como educación, pero se trata de un proceso más amplio que incluye los aprendizajes en comunidad y los conocimientos que se adquieren en relación con la naturaleza. *Wejën Kajën* contribuye también a la construcción de la persona comunitaria en el mundo de la vida local. Esta es la razón por la que la expresión *Wejën Kajën* incluye la formación de la persona en la vida misma de la comunidad a partir de un proceso educativo que inicia en casa, con la palabra de los abuelos y los ancianos. Esta forma de educar pretende “iniciar con nuestros hijos un camino para construir la verdadera vida, organizados conforme a nuestras propias estructuras comunitarias, donde haya respeto para todos, donde nos complementamos” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 173).

Esta educación comunal propicia aprendizajes, porque aprender es un proceso de descubrimiento y de formación personal.

El *Wejën Kajën* es un proceso de descubrimiento, es un proceso de aprender, es un proceso de experienciarse... que el niño va experimentando o experienciando... esto me sirve o no me sirve o cuando salté de un lugar muy accidentado me caí, me lastimé... Entonces, es ahí cuando el niño llega a entender eso... el de *Wejën Kajën*... para la próxima ya no lo vuelve a hacer. Entonces desde ahí se empieza el *Wejën Kajën* y no solamente se da en la escuela, como le decía y ahí es un proceso. Entonces el *Wejën Kajën* es un proceso de construcción y si lo vamos manejando por escalas, es un proceso de construcción para dar el respeto hacia la vida, hacia la naturaleza, hacia la sociedad, hacia sí mismo o hacia sí misma (Profesor bilingüe, 16 de abril 2005).

En este proceso de construcción y descubrimiento los niños aprenden de los adultos. Por eso “aprender es observar, tocar, palpar, utilizando los elementos del medio, lo cual facilita la enseñanza adquirida” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 119).

La palabra *Wejën Kajën* es cómo aprender... es cómo educar... cómo aprende el niño desde chiquito... pues ellos aprenden viendo o trabajando desde chiquillo[s]. Desde

chiquillo[s] ellos se van al campo, ellos ven, ellos observan. Por ejemplo, los que tienen ganado... cómo agarran el ganado, cómo hay que hacerle para amarrarlo... ellos van aprendiendo desde chiquitos, viendo. Ellos están acostumbrados a hablar, todo, pues, cómo le hace la mamá, el papá... pero todo lo que es todo aprendizaje, no solamente de [l] libro o de lo que van a la escuela, en todos los aspectos, en todos los trabajos, en todo lo que hacen. Ellos aprenden viendo, pero ya que se siente maduro pues ya empiezan a trabajar igual como los adultos, tiene que ir a traer leña, o si no, cargar al chiquillo, a su hermanito. Es eso pues, ya más grande debe de hacer el trabajo como un grande, como su papá, debe ir solo, a traer leña, arar... aquí todos acostumbran a trabajar, hombre o mujer, pero ahí es el aprendizaje de ellos mismo(s), o si de plano no puede... el papá le dice cómo hacer. Esa es la palabra que se puede interpretar (como) educación o aprendizaje, eso es el *Wejën Kajën* (Trabajador del BICAP, 4 de mayo 2010).

Educación consiste en que el estudiante aprenda haciendo y que reflexione y “deduzca a partir del hacer y observar” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000). De este modo, “aprender es observar, tocar, palpar, utilizando los elementos del medio, lo cual facilita la enseñanza adquirida” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 119). Esta concepción educativa implica la construcción social de la persona para trabajar y sobrevivir en comunidad, porque “no concebimos que una persona sea muy brillante en su discurso, pero incapaz de resolver los problemas más elementales de subsistencia” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 66).

Cabe reiterar que este proceso de construcción personal y comunal se expresa con la dualidad *Wejën Kajën*. *Wejën* es despertar, es despabilar, quitar, desatar. *Wejën* es conocer la realidad del entorno. *Wejën* es abrir los ojos, es como acariarse, despertarse (como cuando uno se levanta). Es mirar, es sentir lo que vemos. *Wejën* es también creatividad, es encontrar ideas. Según esto:

Wejën es conocer, despertar (Profesor bilingüe, 3 agosto 2004).

Como que *Wejën* es despertar, pero *wüej*... como aclarando o adquiriendo nuevas ideas, nuevos conocimientos... El *Wejën* sería de esa manera, también conjugado se podría decir... pero al momento de hacer la conjugación como que ya... traslada a otro espacio y el *Kajën* es así como *ka*... como si un mecate estuviera atado, hay que desatar. Entonces es lo mismo, *ka*... es la traducción (Entrevista a dos profesores bilingües, 15 de junio 2019).

Wejën Kajën, pues es una palabra que siempre utilizamos aquí en nuestra realidad. *Wejën Kajën* significa despertar, significa conocer un nuevo horizonte, abrir los conocimientos. El conocimiento inicial que se tiene hacia algún concepto, hacia alguna cosa, hacia algún objeto, se va yendo... descubriendo el *Kajën* (Profesor bilingüe, 13 de abril 2005).

Como *Wejën* va ligado con *Kajën*, entonces *Wejën* también es “predisposición para escuchar, es estar atento y retener con sentido lo que llega a la memoria, lo que vemos”. *Wejën* es trabajar, es asir, aprehender “lo que vemos, lo que observamos, lo que tocamos”. Por eso se dice que “es *ujukajtë [es vida]*” (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Kajën es “desatar”, desenrollar “como una madeja de hilo, repartir, clasificar, separar”. Es también ordenar (poner en su lugar), acomodar, es construir, “hacer bien las cosas para que caiga gracia en la comunidad, a los padres, los hermanos, es resolver lo difícil” (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Kajën es dar alternativas a muchas situaciones. *Kajën* es hacer grande y extenso el pensamiento, resolver las dificultades, dar orden a las ideas y a las actividades, es deshacer una maraña, desenredar y soltar, es extender, plegar, desenrollar (Reyes, 2009).

Juntando las dos palabras se quiere llegar a decir que la educación es “despertar, desatar, despabilar, escuchar, trabajar y hacer el trabajo final” (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Entonces se unifica esa palabra de *Wejën Kajën*, que forma un solo concepto que es la educación (Profesor bilingüe, 16 de abril 2005).

En este proceso formativo resulta particularmente importante la palabra de los ancianos en los tequios o en las asambleas comunitarias, pues su amplia experiencia en el mundo comunitario les da autoridad para hablar y para dar soluciones a los problemas locales. La facultad de educar incluye a las autoridades porque “apoyan dando consejos, instrucciones y vigilando, para que se cumpla en el proceso de formación en la escuela” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 122).

¿Dónde se adquiere el *Wejën Kajën*? Se adquiere en la palabra, en la expresión, cuando estamos platicando, cuando estamos dialogando, o sea, el *Wejën* se adquiere en la educación mixe. Es un tejido de palabras que nunca termina, porque los ancianos conocen y expresan a través de la palabra los conocimientos que conocen con respecto a la naturaleza (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Wejën Kajën es educación cuando se siente algo en el corazón, “porque ahí está la energía de los humanos para realizar algún trabajo, para estudiar y también donde uno se encuentre” (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Por eso “nuestra educación siempre tiene que ver con una estrecha relación entre el pensamiento y acción; por eso tiene más fuerza la práctica, el ejemplo, el hacer y el vivir, en el reconocimiento de lo que implica conocer y saber” (ONIC-PROEIB ANDESCRIC, 2000, p. 66). *La educación comunal* se nutre de actividades cotidianas que se desarrollan en la comunidad, pero también se aprende fuera del espacio comunal.

Entrevistador: Y la palabra *Wejën* ¿qué significado tiene sola?

Entrevistado: La palabra *Wejën*, pues, es que está viendo... es que está aprendiendo, *Wejën*... observa... al observar estas aprendiendo algo. Así lo entiendo *Wejën*, es que aquí en Tlahui se entiende junto, se liga. Es que siempre se ligan las dos palabras... *Wejën Kajën*. Y se relacionan esas dos palabras... *Wejën*, es decir, cómo tiene que aprender...

Entrevistador: Y ¿*Kajën*? solo...

Entrevistador: Sola la palabra *Kajën* se refiere cómo desenredar algo, algo que se deshaga, que se deshile... algo que se va abriendo. No sé cómo se puede explicar mejor, cómo puede quedar claro.

Entrevistador: ¿Estas palabras se utilizan cotidianamente, de manera separada?, ¿se pueden usar las dos en diferente tiempo?

Entrevistado: Siempre son dos palabras. Si nada más decimos *Wejën* no tiene sentido. Cuando se ocupan las dos ya agarra sentido. *Wejën Kajën*, que aprendas... porque nada más *Wejën* es como si le dijeras al borracho “*Wejën*, ya componte ¿no?, ya no sigas tomando”. Es otro sentido. Fundamental(mente) son dos palabras que... que invitan a aprender.

Entrevistador: Hace rato decías que el niño aprende viendo. ¿Cómo es eso?, ¿cómo se podría comentar eso de aprender viendo?

Entrevistado: Cuando yo voy a arar el terreno, tengo ganado, entonces tengo que arar, y si no, tengo que llevar mi coa y arar y el niño está viendo, está jugando por ahí, pero al rato hace lo mismo sin que uno lo diga. Ya al rato saca su herramienta y empieza a trabajar, pero ya vio primero. Y si no, primero tiene que saber cuidar el ganado, darle de comer y todo, que es lo que hace el adulto, está aprendiendo. Desde chiquillo está viendo, está observando qué está haciendo el papá, el hermano... ya al rato sale a amarrar a sus animales, a los chivos, los mete al corral, pero ya lo hace... está viendo y vio primero y luego lo hace. Desde chiquillo lo ponen a trabajar, quiera o no quiera tiene que aprender (Trabajador del BICAP, 4 de mayo 2010).

Según esto:

Aprendemos a levantarnos, a tomar los alimentos, todos estos son conocimientos. *Wejën* es abrir los ojos, es imaginar, interpretar e innovar, es creatividad en la vida. Es saber escuchar y mantener viva la mente, es trabajo, aprehensión de los conocimientos. Es sabiduría, es saber comunicar y tejer de muchas maneras las palabras, es tener memoria e inteligencia (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Por eso se dice que la educación no solamente la realiza la escuela.

A través de estos años de servicio, digamos, y también la convivencia con la comunidad, me he dado cuenta de que *Wejën Kajën* no solamente se da en una escuela. La educación no solamente se da en una escuela, sino que la palabra *Wejën Kajën*, que se conceptualiza como educación, se da en varios lugares, en varias situaciones, en diferentes momentos, en diferentes espacios (Profesor bilingüe, 16 de abril 2005).

Como *Wejën Kajën* es animar, guiar a sus hijos, entonces el *Wejën Kajën* es aprendizaje a partir de la experiencia comunitaria. Dicen los *ayuujk jaa'y*:

Anteriormente la gente, la gente lo ocupaba para decir... los papás decían “tienes *Wejën Kajën*... que despertar”, aprender lo que ellos saben... “tienes que tener ese conocimiento de *Wejën Kajën*”. Así yo lo entiendo de *Wejën Kajën*, como que *Kajën* es desenvolverse... Con que así lo entendemos el *Wejën Kajën*... que *Kajën*...

pero bueno yo lo entiendo como... es como despertar... despertar conocimiento, lo que se va adquiriendo (Entrevista a dos profesores bilingües, 15 de junio 2019).

Wejën Kajën refiere al aprendizaje comunal. Por eso:

Es que *Wejën Kajën* es el conocimiento, es el aprender cotidiano, es decir, es la suma de experiencias que se van generando cotidianamente. Como que la capacidad o la inteligencia humana está ahí, pero cuando se le dan las condiciones necesarias se acelera, digamos, la construcción de conocimiento o la generación de conocimiento. Entonces es exactamente eso, el conocimiento, el saber indígena. Aquí el espacio de aprendizaje es amplio... va desde la casa como un espacio de aprendizaje. La comunidad también es un espacio de aprendizaje, entonces todo lo que se desarrolla en la comunidad, las fiestas, las fiestas tradicionales, también [son] un espacio de aprendizaje, donde se intercambia la música, se intercambia[n] otros elementos, otros valores, que nos... en el cual estamos inmersos nosotros como miembros de la comunidad. En ese sentido son tan importantes, hay una interrelación ahí de todos esos elementos culturales, como una fuente de aprendizaje (Docente 1 BICAP, 15 de abril de 2005).

La educación comunal es aquella que se funda en los principios culturales y sociales de la propia comunidad (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000). En este tenor, se piensa que “la mejor estrategia para el desarrollo intercultural, es fortalecer en primera instancia lo propio, reafirmando el sentido de identidad y pertenencia” (ONIC-PROEIB ANDES-CRIC, 2000, p. 176). Por consiguiente, la educación propia es aquella que se basa en la *vida misma* y en aquellos elementos culturales que forman a la persona social y la integran a la comunidad.

Digamos... de [la] educación... de [la] forma de cómo nosotros lo vemos... es una *forma de vida* de nosotros... de que si quiero ser aceptado en la comunidad, así como parte de ella, tengo que tener ciertas... ciertos principios y ciertos valores para poder... poder ser digno de esa comunidad (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

Considero que difícilmente puede alguien madurar si no convive en sociedad... porque finalmente si convive en sociedad podrá aceptar las diferencias y ser tolerante. Yo creo que un mixe no puede tener más escuela que su misma realidad. Otra escuela aparte de

la escuela comunitaria, vamos a llamarlo, están los tequios, están las fiestas patronales, ritos, la familia en las bodas y nacimientos, se puede dar a diferentes escalas, pero las demás se manifiestan en un servicio comunitario. Porque donde un señor que le toca mandar, si no ha vivido todo el proceso, difícilmente lo podrá hacer, y se le va[n] a salir de control varias situaciones, eso es por una inmadurez comunitaria. Tal vez va a ser experto en otras cosas, pero si tiene esta carencia, este vacío comunitario, seguramente va a tener conflictos al interior de su cabildo y se verá reflejado en la comunidad, porque llegó a un puesto que todavía no tenía los méritos, no tenía las capacidades. Es cuando caemos en el inmediatez, es cuando caemos en que la gente quiere proponer a este o a otro, es que “este estudió más”, pero la lógica de la comunidad responde a otras cosas, no responde tanto a si sabes restar, a si sabes sumar, sino responde a qué tanto puedes solucionar un problema de un determinado tema, pero es un problema ligado con la comunidad (Docente 2 BICAP, 4 de mayo 2010).

De este modo, la educación propia es un proceso de integración para formar a la persona comunitaria en relación con la naturaleza y la vida. Lógicamente, existen otros procesos formativos como la escuela formal y la escolarización. Sin embargo, la escuela cultural –integradora y formadora– constituye una manera particular de educar y formar en la diversidad.

CONCLUSIONES

Wejën Kajën es una expresión en lengua mixe que da cuenta de un proceso cultural con el que se forma a la persona para vivir en comunidad. Esto implica un proceso de construcción social del ser humano y la generación de un individuo colectivo y su integración a la forma de vida comunitaria (Argüello, 2016). En esta localidad se prioriza la educación que inicia al interior del mundo de la vida, al mismo tiempo que no se rechazan los aprendizajes obtenidos de otras culturas. La educación inicia en la comunidad y después se nutre con otros horizontes culturales. A este proceso educativo he denominado en otros escritos *principio de particularidad* y refiere a que la educación inicia en casa y se expande hacia otros mundos de cultura, no solo los propios (Reyes, 2006). De esta manera, la educación no es un proceso referido solamente a la institución escolar. Por eso la escuela no es la única

que educa. En la comunidad se considera que se aprende *en la vida misma*, en el entorno comunal y en la interacción entre comuneros.

La categoría de trabajo en la comunidad de estudio es particularmente importante, porque con el trabajo el ser humano se hace responsable y trabajador (Pérez, 2003), además adquiere valores comunitarios. El trabajo es apreciado porque contribuye al desarrollo del ser humano “en sus potencialidades y talentos” (Argüello, 2016, p. 441). A través del trabajo, la persona aprende a conseguir el alimento y se vuelve autosuficiente (Pérez, 2003).

La educación mixe implica considerar una concepción de aprendizaje integral que incluye elementos extraescolares (Vargas, Vargas, Vásquez y Pérez, 2008). La integralidad (Argüello, 2016), consiste en considerar a la naturaleza y al territorio en el proceso educativo. Esto significa que el humano se educa también a partir de su relación vital con la tierra, lo cual implica reconocer un proceso más amplio de formación que no se limita a la escuela, porque los aprendizajes también derivan de la relación que se establece con otros seres que habitan el territorio (Argüello, 2016). Con la expresión *Wejën Kajën* estamos ante la defensa irrestricta del espacio comunal como forma de vida. Esto permite entender que existen otras formas de educar desde la mirada particular de pueblos y comunidades. Por eso se cuestiona a la institución escolar, no obstante que se aprecie y valore el conocimiento externo.

El *Wejën Kajën* y otras concepciones *émic* presentadas en este documento sirven para comprender otras educaciones (Bertely, 2016). Dichas educaciones nos muestran concepciones alternas para pensar la educación en comunidades indígenas. La expresión *Wejën Kajën* permite conocer procesos educativos fundados en la forma de vida local y su análisis permite entender cómo los pueblos indígenas conceptúan la educación y la formación comunal. Frente a la visión hegemónica de *educar* desde la escuela, encontramos otras formas de pensar la educación, la formación y la construcción de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Acunzo, M. (1991). *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*. Ecuador, Quito: Abya-Yala.
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 429-447. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173550019023.pdf>

- Bartolomé, M. (2016). Tradición civilizatoria y diversidad. En Bartolomé, M. y Barabas, A. *Viviendo la interculturalidad. Relaciones políticas, territoriales y simbólicas en Oaxaca* (pp. 39-64). México: INAH.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Revista LiminaR*, XIV (1), 30-46. Recuperado de: <http://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/424/421>
- Boyle, J. (2006). Estilos de etnografía. En Morse, J. (editora), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185- 217). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castillo, M. (2010). Complementariedad simbólica en la cosmovisión Ayuujk. En Barabas, A. y Bartolomé, A. *Dinámicas culturales. Religiones y migración en Oaxaca* (pp. 271-301). Oaxaca: Dirección General de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca-Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca AC-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Corona, S. (2012). Introducción. En S. Corona y O. Kaltmeier, (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 11-21). México: Gedisa.
- Díaz, F. (11 de marzo de 2001). *Derechos humanos y derechos fundamentales de los pueblos indígenas*. La Jornada Semanal. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2001/03/11/sem-derechos.html>
- Marinas, J. (2007), *La escucha en la historia oral*. Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis.
- Obregón, E. (2010). *Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior mixes* (tesis doctoral). UAM-X, México.
- ONIC-PROEIB ANDES-CRIC (2000). *Abriendo caminos. Taller Seminario Internacional Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos*. Memorias. Cochabamba, Bolivia.
- Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil*. Los altos de Chiapas. México: UPN Ajusco-Miguel Ángel Porrúa.
- Reyes, S. (2006). *Reciprocidad y Complementariedad: la construcción de conocimientos y la formación de profesores desde la cosmovisión indígena. Un estudio de caso, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oax.* (Tesis doctorado en Ciencias Sociales). México: UAM-X.
- . (2009). *Wejen Kajen: la educación vista desde los pueblos originarios de Oaxaca*. En Rodríguez, M. y Aguilera, S. (comps.), *IV Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar* (pp. 134-152). México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Contracorriente.

- Tello, M. (1994). *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Tusón, A. (2016). *Análisis de la conversación*. México: Ariel.
- Velasco, M. (2008). Un acercamiento al método tipológico en sociología. En Tarrés, M. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 289-323). México: FLACSO -El Colegio de México- Miguel Ángel Porrúa.
- Vargas, X., Vargas, P., Vásquez, R. y Pérez, L. (2008). *WEJËN KAJËN. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*. Oaxaca: Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec, Cabildo 2008.

II. CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES QUE INGRESAN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA

JOYCE GARCÍA GÁLVEZ
NANCY JÁCOME ÁVILA
GABRIELA SÁNCHEZ MARTÍNEZ

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), en su artículo 3.º, señala que “toda persona tiene derecho a la educación”. Asimismo, establece que deberá ser “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. El Sistema Educativo Nacional (SEN), divide a la educación en 3 niveles: básica, media superior y superior. Estos niveles educativos pueden impartirse en modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta.

La educación considerada como obligatoria en el Estado Mexicano, es la que corresponde a la educación básica y a la educación media superior (EMS). El presente capítulo gira en torno a la EMS, la cual comprende tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica. Respecto a la duración que tiene cursar alguno de estos modelos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) en el documento Panorama Educativo de México 2016, señala que:

La duración es variable y puede abarcar desde los dos hasta los cinco años dependiendo del modelo que se curse. En los distintos modelos educativos se prepara a los jóvenes para que posteriormente puedan cursar la educación superior, a excepción de la

educación profesional técnica, que forma al estudiante para que pueda insertarse al campo laboral con sólidos conocimientos técnicos, por lo tanto, este modelo tiene un carácter terminal (p. 35-36).

Si bien la duración es variable, se puede considerar que el tiempo promedio para cursar alguno de los modelos educativos es de 3 años, por lo que “si se sigue la trayectoria ideal de ingreso y egreso de la educación básica, los jóvenes deberían incorporarse al primer grado de educación media superior con 15 años cumplidos... y concluir sus estudios a los 17 años” (INEE, 2017, p. 36).

De acuerdo con datos de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2015 la tasa de asistencia de la población de 15 a 17 años, para cursar la EMS fue del 73.2%. El INEE (2019) considera que:

La situación ideal es cursar oportunamente los niveles educativos obligatorios iniciales y egresar a las edades esperadas para seguir con los estudios. Independientemente de la condición de vulnerabilidad, aquellos estudiantes que finalizan en la edad prescrita un nivel educativo tienen mayores probabilidades de continuar su escolarización obligatoria en el siguiente nivel (p. 41).

El abandono escolar y la eficiencia terminal son temas importantes cuando se cursa la EMS. En el ciclo 2016–2017 a nivel nacional la tasa de abandono escolar fue del 15.2% y la eficiencia terminal del 64.4%, según cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 realizados por el INEE (2019).

Al respecto, Lorenza Villa (2014) señala que, durante el primer año del nivel medio superior se presentan la mayoría de los casos de abandono escolar, de igual forma, reconoce que varios factores inciden tanto en el abandono escolar como en la eficiencia terminal, como pueden ser; el nivel socioeconómico al que pertenecen y el desempeño académico, haciendo énfasis en este último debido a la baja asistencia a la escuela, el reprobar y tener bajas calificaciones.

Los datos anteriores señalan un reto para el Estado, el cual debe buscar las mejores estrategias para garantizar el acceso a la educación, de forma que ocurra un tránsito continuo entre los niveles educativos y se logre una conclusión satisfactoria, al menos de la educación obligatoria. En este sentido, el presente estudio toma relevancia al desarrollarse en torno a la educación media superior, con el

interés de conocer a los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación media superior (IEMS) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), describiendo las características de su contexto e incluyendo el desempeño académico en el examen de ingreso, es decir, delineando el perfil de ingreso.

Perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes

A finales de los años ochenta, se dio la implementación del examen de ingreso (González, Urquidi y López, 2005), con la intención de emplearlo como un mecanismo regulador de la matrícula de ingreso al nivel superior y como instrumento para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Hoy en día instituciones de otros niveles educativos han adoptado el examen de ingreso como parte de un proceso de selección e incorporación a su entidad académica, un ejemplo de ello es la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, que en su proceso de admisión al nivel medio superior tiene como requisito el examen de ingreso para sus aspirantes.

Los resultados obtenidos en el examen de ingreso de las instituciones educativas, así como los datos socioeconómicos de los estudiantes, han sido una fuente de información para que diversos investigadores del campo de la educación realicen estudios en torno a los estudiantes universitarios; el perfil de ingreso y el seguimiento académico, donde se pueden destacar las investigaciones de Guzmán y Saucedo (2005), Chain, Martínez, Jácome, Acosta y Rosales (2001), De Garay (2001), Covo (1990), Calatayud y Merino (1984), Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981).

Si bien los estudiantes universitarios y del nivel medio superior son poblaciones distintas, coincidimos en que las instituciones educativas –independientemente del nivel– que llevan a cabo estos estudios han logrado “conocer a sus estudiantes, y de esta manera han tenido la capacidad de implementar políticas educativas en beneficio de los mismos, o ajustarse a las exigencias y condiciones demandadas” (López y Jácome, 2015, p.106).

La intención de los estudios sobre el perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes radica en la identificación de factores que pueden influir en su trayectoria escolar, los cuales:

se manifiestan de manera individual, familiar, social e institucional; asimismo, hacen hincapié en la necesidad e importancia de conocer a los estudiantes —desde su ingreso hasta su egreso de la universidad—, seguimiento cuya finalidad sería la de identificar el mayor número de elementos que afectan o inciden en el tránsito de los estudiantes por la escuela e impactan de manera directa en la permanencia o abandono de sus estudios (López y Jácome, 2015, p. 106).

Para coadyuvar al éxito escolar, algunas instituciones educativas han establecido los estudios de perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes como parte de su quehacer cotidiano, con la intención de conocerlos y así poder establecer las mejores estrategias para el desarrollo y la formación de su población estudiantil.

En este sentido, el presente capítulo busca describir las características —perfil de ingreso— que poseen los estudiantes de nuevo ingreso de las IEMS de la UABJO, considerando variables como: datos de identificación; escuela de procedencia; situación escolar; uso y conocimiento de computación e Internet; factores que inciden en el desempeño y rendimiento académico; y características socioeconómicas y culturales. Asimismo, se incluye el desempeño académico en el examen de ingreso. Lo anterior, servirá como precedente para realizar un estudio en mayor profundidad del perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes de las IEMS de la UABJO.

La EMS en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

En el estado de Oaxaca de Juárez, según datos de los Comités Estatales para la Planeación y Programación de la EMS (CEPPEMS, 2020), existen: 5 subsistemas centralizados de la SEP, 3 subsistemas descentralizados del Gobierno Federal, 5 subsistemas descentralizados del Gobierno Estatal, 1 subsistema de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y 2 casos particulares. Dichos subsistemas y casos atienden la demanda de EMS de Oaxaca y se encuentran distribuidos en las ocho regiones del estado, atendiendo a 326 cabeceras municipales y otras 169 localidades. A continuación, se presentan los subsistemas y sus dependencias normativas.

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca es uno de los subsistemas del estado de Oaxaca que brinda su servicio educativo de bachillerato mediante 10 instituciones, de las cuales ocho se ubican en la región de los Valles Centrales, una

en la región de la Mixteca y otra en el Istmo. Las IEMS de la UABJO son la siguientes: Preparatoria No. 1, Preparatoria No. 2, Preparatoria No. 3, Preparatoria No. 4, Preparatoria No. 5, Preparatoria No. 6, Preparatoria No. 7, Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración (BECA) –se creó como un bachillerato especializado para aquellos que aspiraban a ingresar a la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO, sin embargo, en la actualidad comparte el mismo plan de estudios que el resto de las preparatorias, por lo que pierde el sentido de especializado–, Centros de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) e Instructoría en Música. Específicamente, la Preparatoria No. 3, ubicada en la Heroica Ciudad de Huajuapán de León, atiende a la región Mixteca y la Preparatoria No. 4, ubicada en el municipio de Santo Domingo Tehuantepec, atiende a la región Istmo. A nivel estatal las IEMS de la UABJO atienden una matrícula de 7 156 estudiantes (UABJO, 2020).

Cabe destacar que la finalidad de las IEMS de la UABJO es promover una educación integral propedéutica, a través del desarrollo de competencias, que fomenten el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades cognitivas, formación de valores y actitudes que permitan al estudiante formarse como bachiller dinámico, analítico y creativo con sentido humanista, capaz de integrarse de manera eficiente y responsable a la sociedad, con capacidad para continuar con sus estudios profesionales y/o afrontar los retos de su vida cotidiana contribuyendo al desarrollo socioeconómico y cultural de la entidad.

Para el ingreso a las Preparatorias, al BECA y a la Instructoría en Música se aplica un examen de ingreso a los aspirantes, específicamente en las Preparatorias No. 3, 6 y 7, que cumple el papel de examen de selección, en el resto de las escuelas, al presentar una mayor oferta que demanda, el examen se cataloga como de diagnóstico. Adicional al examen de ingreso, en Instructoría en Música, se aplica un examen de habilidades. Cabe señalar que muchos aspirantes a Instructoría son recién egresados de la secundaria y otros tantos ya cuentan con el bachillerato, esta escuela busca la formación técnica de sus alumnos. En el caso del CECAD, el cual recibe a personas que ya están en el mercado laboral –en donde un bajo porcentaje ingresa directo de secundaria–, no se aplica examen de ingreso ni se lleva un registro en el Sistema Institucional de Control Escolar (SICE).

Para el ciclo escolar 2019-2020 la UABJO reportó un total de 2 730 inscritos en el primer semestre, de los cuales 2 662 son de nuevo ingreso y 68 son repetidores

(UABJO, 2020), distribuidos en las 7 preparatorias, el BECA, Instructoría en Música y CECAD.

La matrícula total del nivel medio superior de la UABJO durante el ciclo escolar 2019-2020 fue de 7 156 estudiantes, de los cuales 3 375 son hombres y 3 781 mujeres, distribuidos en sus 10 IEMS (Tabla 1).

Tabla 1. Matrícula del nivel medio superior UABJO ciclo escolar 2019-2020

Escuela	Hombres	Mujeres	Total
Preparatoria 1	252	241	473
Preparatoria 2	310	301	611
Preparatoria 3	417	659	1 076
Preparatoria 4	342	271	613
Preparatoria 5	258	304	562
Preparatoria 6	737	883	1 620
Preparatoria 7	606	739	1,345
BECA	227	224	451
CECAD	127	115	242
Instructoría en Música	119	44	163
Total	3 375	3 781	7 156

Fuente: elaboración propia con información del formato 911.

Las IEMS de la UABJO se rigen por el Plan de Estudios de 2011 de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, en el cual se manifiesta que los aspirantes a ingresar a la educación media superior deben reunir las competencias de educación básica que abarcan los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que son previas al tipo medio superior. A continuación, se enuncia el conjunto de competencias que contempla el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, en el que se manifiestan las actuaciones que debe ser capaz de desempeñar el aspirante de nivel medio superior como resultado del proceso de formación a lo largo de su educación básica:

- a) 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.

- b) 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.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011, pp. 39-40).

Dichas actuaciones se requieren como antecedentes y fundamentos para desarrollar las posteriores competencias que abarca la educación media superior y así seguir con el proceso formativo del estudiante.

El proceso de ingreso a las IEMS de la UABJO se lleva a cabo bajo la supervisión de la Dirección de Enseñanza Media Superior de la UABJO, para las preparatorias y la Instructoría en Música, se publica una convocatoria a través del portal de Admisión de la UABJO, donde los aspirantes pueden obtener toda la información referente al proceso. Los interesados en aplicar para alguna de las preparatorias de este subsistema realizan su registro en línea para obtener un folio único de admisión y la ficha de pago, elementos necesarios para poder presentar el examen de ingreso. Desde el año 2018, la aplicación del examen de ingreso se realiza a través de dispositivos

electrónicos (tabletas), la UABJO es una de las primeras instituciones en evolucionar el proceso de aplicación con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es importante remarcar que los aspirantes a Instructoría en Música realizan el mismo proceso y pueden tener 15 años o más al momento de ingresar. Al egresar poseen una formación técnica que no es equivalente al bachillerato pues está enfocada en favorecer su incorporación al mercado laboral.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Para realizar el presente estudio se analizó la información disponible, por un lado, se trabajó con la base de datos que arrojó el cuestionario de contexto aplicado a los aspirantes –para la descripción del perfil de ingreso– y por el otro, la base de datos de los resultados obtenidos en el examen de ingreso –para la descripción del desempeño académico–. Cabe mencionar que no todos los jóvenes que ingresaron a las IEMS de la UABJO respondieron el cuestionario, esto debido a la dinámica del proceso de ingreso de la institución. Por lo anterior, se analizaron de manera separada los datos, decisión que se tomó con el fin de aprovechar el total de la información. Asimismo, es importante resaltar que las bases de datos –cuestionario de contexto y resultados del examen– no contaban con un campo relacional, lo que impidió realizar un cruce de información.

La población de estudio se conformó con los aspirantes a los nueve bachilleratos pertenecientes a la UABJO –no se incluyó al CECAD por llevar un proceso de admisión diferente– que presentaron examen de ingreso.

Las bases de datos se obtuvieron a través de la Dirección de Enseñanza Media Superior de la UABJO, que a su vez fueron proporcionadas por el responsable del SICE.

A continuación, se detalla el proceso de aplicación del cuestionario de contexto:

- Para imprimir la ficha de inscripción se les solicita a los aspirantes aceptados a las preparatorias, al BECA y a Instructoría en Música, que respondan el cuestionario de contexto el cual se encuentra en línea en la página del SICE.
- Existen algunos casos que no se registran en el SICE porque de manera personal se les entregan las fichas de inscripción, por tal motivo estos aspirantes no responden el cuestionario de contexto.

- En este estudio no tenemos registro de los aspirantes al CECAD, como se ha señalado anteriormente, esta escuela lleva un proceso de ingreso diferente. El cuestionario de contexto se aplicó a 1 578 aspirantes a las IEMS de la UABJO en la convocatoria de ingreso 2019-2020, el cual fue desarrollado por la Dirección General de Enseñanza Media Superior de la UABJO y está estructurado en seis secciones, mismas que fueron consideradas como variables para describir el perfil de ingreso: *a)* datos de identificación; *b)* escuela de procedencia; *c)* situación escolar; *d)* uso y conocimiento de computación e Internet; *e)* factores que inciden en el desempeño y rendimiento académico; y, *f)* características socioeconómicas y culturales. Estuvo integrado por 38 preguntas con respuesta de opción múltiple y fue aplicado a través del SICE.

En relación con el examen de ingreso de la convocatoria 2019-2020, se aplicó a 2 684 aspirantes, de los cuales 2 413 fueron aceptados (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de aceptados a las IEMS UABJO

Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Preparatoria 1	107	4.43
Preparatoria 2	122	5.06
Preparatoria 3	515	21.34
Preparatoria 4	178	7.38
Preparatoria 5	136	5.64
Preparatoria 6	559	23.17
Preparatoria 7	629	26.07
BECA	117	4.85
Instructoría en Música	50	2.07
Total	2 413	100.00

Fuente: elaboración propia con información del SICE, UABJO.

El examen de ingreso explora los conocimientos y habilidades con los que cuenta el aspirante, evaluados en las siguientes áreas: *a)* Matemáticas; *b)* Comprensión Lectora; *c)* Ciencias Experimentales (Biología, Química y Física); *d)* Ética; *e)* Metodología de la Investigación; y *f)* Inglés.

Los diferentes niveles de análisis utilizados en el estudio versaron sobre un primer análisis estadístico exploratorio de cada una de las partes: *a)* Contexto, en

el cual el análisis fue a nivel general; y b) Desempeño académico en el examen, esta parte del análisis fue global, por escuela y por área de conocimiento.

Los resultados se presentaron como el porcentaje de respuestas correctas en el examen. Esto es, en una escala de 0 a 100. Los diferentes niveles de análisis proporcionaron un panorama tanto del contexto como del rendimiento académico en el examen de ingreso. Estos niveles de análisis dieron cuenta de las características de los estudiantes que ingresaron en el 2019 a las IEMS de la UABJO, es decir, quiénes son y cómo lo hacen, con la intención de delinear el perfil de ingreso de manera general.

RESULTADOS

Cuestionario de contexto

Se realizó un primer análisis estadístico exploratorio de manera general a la población, con los datos del cuestionario de contexto. A continuación, se presentan los resultados considerados de mayor relevancia para el presente estudio.

Datos de identificación

Respecto al lugar de nacimiento 92.97% de los estudiantes de nuevo ingreso del nivel medio superior de la UABJO nacieron en el estado de Oaxaca, un 4.63% de los aspirantes nacieron en otro estado y 2.09% son originarios de los Estados Unidos de América. No respondieron a esta pregunta 0.31%.

La media de edad de los estudiantes de nuevo ingreso es de 15 años, teniendo un mínimo de 14 años y un máximo de 35, este último dato corresponde a un estudiante de Instructoría en Música, que como se mencionó anteriormente, pueden ingresar con una mayor edad y egresan de esta IEMS con un nivel técnico, el cual no es equivalente al bachillerato.

Escuela de procedencia

Los estudiantes de nuevo ingreso provienen de tres tipos de escuelas; 97.34% de secundarias públicas, 2.60% de privadas y 0.06% de escuelas por cooperación.

La media del promedio de calificaciones de secundaria que obtuvo la población fue de 8, con un mínimo de 6 y un máximo de 10 (Tabla 3).

Tabla 3. Promedio de calificaciones obtenido en la secundaria

N	1 578
Mínimo	6
Cuartil 1 (25%)	7
Media	8
Mediana	8
Cuartil 2 (75%)	9
Máximo	10
D.E.	1

Fuente: elaboración propia.

De 1 578 alumnos, 97.72% señaló que el último semestre o año cursado fue alumno regular, es decir, acreditó todas las asignaturas en curso normal y no adeudó alguna del semestre o año anterior, 2.28% expresó que fue alumno irregular, situación donde se presenta la reprobación y el adeudo de asignaturas.

Uso y conocimiento de computación e Internet

Cuando se les preguntó sobre el nivel de conocimientos de computación, encontramos que 1 143 (más del 70%) de los alumnos contestaron que contaban con un 50% o menos de conocimientos de computación, solo 435 alumnos tenían un nivel de conocimiento mayor, con conocimientos que iban del 51% al 100% (Tabla 4).

Tabla 4. Nivel de conocimiento de computación

Porcentaje de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
0%	112	7.10
25%	434	27.50
50%	597	37.83
75%	385	24.40
100%	50	3.17
Total	1 578	100.00

Fuente: elaboración propia.

Sobre el lugar en donde los alumnos se conectaban a Internet, tenemos que 47.91% de la población lo hacía desde su casa, sin embargo, 49.37% buscaba acceder desde un café Internet, alguna red institucional o desde otros lugares. En los resultados de esta pregunta se evidenció que 2.72% de la población no utiliza Internet.

En las preguntas sobre el nivel de conocimientos que poseen los alumnos para el manejo de programas para el procesamiento de textos, hojas de cálculo, diseño y estadísticos, los resultados señalaron que 1 393 alumnos tenían conocimientos que iban del 25% al 100% en el manejo de programas para el procesamiento de textos; dentro del mismo rango de conocimiento 1 163 alumnos poseían conocimientos para el manejo de programas de hojas de cálculo, 1 139 alumnos para el manejo de programas de diseño y 1 008 alumnos para el manejo de programas estadísticos. Teniendo como el principal programa que dominaban el de procesamiento de textos.

Apenas 25% presentó un nivel de conocimiento de programas para el procesamiento de textos, y 12% declaró que manejaba programas de hojas de cálculo. Por otro lado, 17% tenía conocimiento de programas de diseño; y solo un mínimo de 9% declaró tener conocimiento de programas estadísticos.

Factores que inciden en el rendimiento y desempeño académico

Dentro de los principales obstáculos para desarrollar con éxito los estudios, 38.28% de los alumnos señalaron el aspecto académico y 38.09% el económico; considerándolos los más relevantes (Tabla 5).

Tabla 5. Obstáculos para el rendimiento y desempeño académico

Obstáculo	Frecuencia	Porcentaje
Académico	604	38.28
Administrativo	39	2.47
Económico	601	38.09
Familiar	78	4.94
Otro	255	16.16
S/R	1	0.06
Total	1 578	100.00

Fuente: elaboración propia.

Características socioeconómicas y culturales

De la población 5.68% pertenecía a un grupo indígena, dentro de este porcentaje de la población los grupos indígenas más representativos fueron el zapoteco-*dixda* 2.34% y el mixteco o *tu* 1.77% (Tabla 6).

Tabla 6. Población que pertenece a un grupo indígena

Grupo indígena	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	1481	93.85
Mixe - Ayuujk	5	0.32
Nahuatl - Mexicano	2	0.13
Zapoteco - Dixda	37	2.34
Chatino - Cha	1	0.06
Chinanteco - Jujmi Tsa	4	0.25
Chontal de Oaxaca o Slijuala	1	0.06
Huave o Mero Ikooc	1	0.06
Mazateco o En Nima	4	0.25
Mixteco o Tu	28	1.77
Otomí	1	0.06
Triqui o Nanj Ni	5	0.32
Tzotzil o Bats	1	0.06
S/R	7	0.44
Total	1 578	100.00

Fuente: elaboración propia.

De la población 4.3% hablaba una lengua indígena, en concordancia con el grupo indígena al que pertenecían, por tal motivo, las principales lenguas que hablaban zapoteco-*dixda* y mixteco o *tu*.

Respecto a si hablaban algún idioma adicional al español, 93.73% de los alumnos mencionaron que no hablan ninguno, dato relevante a resaltar. Por otro lado, 5.89% señaló que habla inglés, 0.13% habla japonés, 0.06% francés y 0.19% no contestó a la pregunta.

De la población 52.98% tenía un ingreso mensual familiar de \$2 000.00 o menos, tan solo 5.58% de la población poseía un ingreso superior a los \$6 000.00 mensuales (Tabla 7).

Tabla 7. Ingreso familiar

Ingreso mensual	Frecuencia	Porcentaje
Hasta \$ 2 000.00	836	52.98
\$ 2 001.00 a \$ 4 000.00	429	27.19
\$ 4 001.00 a \$ 6 000.00	222	14.07
\$ 6 001.00 a \$ 10 000.00	65	4.12
Más de \$10 000.00	23	1.46
S/R	3	0.19
Total	1 578	100.00

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, se exploró si los alumnos contaban con un trabajo, 11.85% contestó de manera afirmativa, ya fuera un trabajo temporal o permanente. 87.96% señaló que no trabajaban y 0.19% no respondió.

En relación con el ingreso que perciben individualmente, 5.13% señaló que perciben un ingreso mensual de \$2 000.00 o menos. Incluso se puede observar que de los 187 alumnos que trabajaban, 91 de ellos no recibía remuneración, en muchas ocasiones desempeñaban trabajos en apoyo a negocios familiares (Tabla 8).

Tabla 8. Ingreso individual

Ingreso mensual	Frecuencia	Porcentaje
Hasta \$ 2 000.00	81	5.13
\$ 2 001.00 a \$ 4 000.00	10	0.63
\$ 4,001.00 a \$ 6 000.00	4	0.25
\$ 6 001.00 a \$ 10 000.00	1	0.06
Ninguno	1 479	93.73
S/R	3	0.19
Total	1 578	100.00

Fuente: elaboración propia.

En relación con la casa, 60.84% de la población señaló que viven en casa propia, 17.30% en una prestada, 16.98% renta, 2.72% se encuentra pagando una casa y 1.96% señaló otra situación. Agrupando, tenemos que 34% vivía en una casa prestada o rentada. 0.19% no respondió.

RESULTADOS DEL EXAMEN DE INGRESO

El segundo análisis que se hizo fue el relacionado con el puntaje obtenido en el examen de ingreso. Los resultados fueron los siguientes.

Se muestra del desempeño de conocimientos y habilidades de los estudiantes que ingresaron en la generación 2019, el promedio general del porcentaje de respuestas correctas del examen fue de 42%, es decir 50 respuestas correctas de 120. Se puede observar que hubo estudiantes que obtuvieron una calificación de cero en alguna de las áreas de conocimiento o habilidades. Por otro lado, vemos cómo el promedio más alto del porcentaje de respuestas correctas en el examen le correspondió al área de Ética, esto es 5 respuestas correctas de 10. El promedio menor fue para Matemáticas (34%), es decir 10 respuestas correctas. Otro dato interesante a resaltar es Ética e Inglés, ambas obtuvieron un máximo de 100% de respuestas correctas, seguidas de Metodología de la investigación 90%, Matemáticas 87%, Comprensión Lectora y Ciencias Experimentales 83% (Tabla 9).

Tabla 9. Calificaciones globales

Área	N	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	2,413	4.17	35.00	41.55	40.83	47.50	83.33	9.44
Matemáticas	2,413	0.00	23.33	34.30	33.33	43.33	86.67	14.40
Comprensión lectora	2,413	0.00	40.00	48.50	50.00	56.67	83.33	12.37
Ciencias experimentales	2,413	0.00	33.33	40.46	40.00	46.67	83.33	10.47
Ética	2,413	0.00	40.00	50.67	50.00	60.00	100.00	19.40

Área	N	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Metodología de la investigación	2,413	0.00	30.00	39.98	40.00	50.00	90.00	17.48
Inglés	2,413	0.00	30.00	38.21	40.00	50.00	100.00	17.72

Fuente: elaboración propia.

Resultados por escuela

En el BECA el desempeño global de los estudiantes en el examen fue de 42% de respuestas correctas (50 respuestas correctas), se comportó de manera similar al promedio global del total de IEMS. El promedio más bajo fue para el área de Matemáticas y el más alto para Ética. A diferencia del resultado global se observó como en tres de las áreas (Ética, Metodología de la investigación e Inglés) el mínimo de calificación fue de cero (Tabla 10).

En lo que respecta a la Preparatoria No. 1, el promedio global fue de 39% de respuestas correctas, el promedio más bajo le correspondió al área Matemáticas y el más alto al de Comprensión Lectora (46%). A diferencia del global y al BECA, esta escuela solo tuvo cero de respuestas correctas en las áreas de Metodología de la investigación e Inglés (Tabla 11).

Tabla 10. Calificaciones del BECA

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	26.67	35.00	42.00	40.00	48.33	65.00	8.82
Matemáticas	6.67	23.33	34.07	33.33	43.33	76.67	13.36
Comprensión lectora	26.67	40.00	49.43	50.00	56.67	83.33	11.50
Ciencias experimentales	20.00	33.33	40.54	40.00	46.67	66.67	9.34
Ética	0.00	40.00	50.94	50.00	60.00	90.00	18.48
Metodología de la investigación	0.00	30.00	41.03	40.00	50.00	90.00	17.19
Inglés	0.00	30.00	39.91	40.00	50.00	90.00	17.30

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Calificaciones de la Preparatoria No. 1

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	23.33	32.50	39.47	39.17	45.00	65.83	9.32
Matemáticas	6.67	20.00	31.28	30.00	43.33	73.33	14.35
Comprensión lectora	16.67	36.67	46.48	46.67	56.67	73.33	13.15
Ciencias experimentales	20.00	33.33	39.91	40.00	46.67	70.00	10.18
Ética	10.00	30.00	45.98	50.00	60.00	90.00	18.27
Metodología de la investigación	0.00	30.00	38.41	40.00	50.00	80.00	17.65
Inglés	0.00	20.00	36.26	40.00	50.00	80.00	17.40

Fuente: elaboración propia.

En la Preparatoria No. 2, el promedio global fue 39%, el mínimo fue en el área de Matemáticas (32%) y el máximo de calificación fue en Ética (48%). Cabe destacar que en todas las áreas hubo estudiantes que no respondieron ninguna pregunta (Tabla 12).

Tabla 12. Calificaciones de la Preparatoria No. 2

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	4.17	32.50	39.21	38.75	45.83	67.50	9.83
Matemáticas	0.00	23.33	31.72	30.00	40.00	63.33	12.53
Comprensión lectora	0.00	36.67	46.23	46.67	56.67	80.00	13.71
Ciencias experimentales	0.00	30.00	37.81	36.67	46.67	66.67	11.21
Ética	0.00	30.00	48.11	50.00	60.00	100.00	21.83
Metodología de la investigación	0.00	30.00	38.69	40.00	50.00	90.00	18.41
Inglés	0.00	20.00	36.39	40.00	50.00	80.00	18.63

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del examen de ingreso a la Preparatoria No. 3, la cual obtuvo un promedio de respuestas correctas general de 45%. A las áreas de Ética e Inglés les correspondió el 100% de las respuestas correctamente en el examen (Tabla 13).

Tabla 13. Calificaciones de la Preparatoria No. 3

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	20.00	38.33	45.47	45.00	50.83	83.33	8.77
Matemáticas	3.33	26.67	38.25	36.67	46.67	86.67	15.12
Comprensión lectora	20.00	43.33	52.56	53.33	60.00	76.67	10.79
Ciencias experimentales	16.67	36.67	43.55	43.33	50.00	80.00	9.72
Ética	10.00	50.00	57.34	60.00	70.00	100.00	17.31
Metodología de la investigación	0.00	30.00	44.37	40.00	60.00	90.00	17.36
Inglés	0.00	30.00	40.87	40.00	50.00	100.00	18.96

Fuente: elaboración propia.

Se encontró un promedio de respuestas en el examen del 34% (41 respuestas correctas). Cabe destacar que el porcentaje máximo de respuestas correctas para la Preparatoria No. 4 en la calificación fue del 53% (64 respuestas correctas). La calificación en promedio más alta fue para el área de Comprensión Lectora 39% y el promedio más bajo fue en Matemáticas 27% (Tabla 14).

Tabla 14. Calificaciones de la Preparatoria No. 4

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	20.00	29.17	33.82	33.33	38.33	52.50	6.86
Matemáticas	6.67	20.00	26.91	26.67	33.33	56.67	10.75
Comprensión lectora	10.00	30.00	38.82	40.00	46.67	70.00	11.87

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Ciencias experimentales	13.33	26.67	34.33	33.33	40.00	56.67	9.00
Ética	0.00	30.00	38.54	40.00	50.00	80.00	18.26
Metodología de la investigación	0.00	20.00	32.98	30.00	40.00	80.00	15.39
Inglés	0.00	20.00	34.16	30.00	50.00	70.00	15.79

Fuente: elaboración propia.

Para la Preparatoria No. 5 el promedio de calificación en el examen fue de 39% con el mínimo en el área de Matemáticas (31%) y el más alto en el área de Ética (90%). Ningún área obtuvo el 100% de respuestas correctas (Tabla 15).

Tabla 15. Calificaciones de la Preparatoria No. 5

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	22.50	32.50	38.53	38.33	44.58	56.67	7.81
Matemáticas	10.00	23.33	31.27	30.00	36.67	70.00	11.29
Comprensión lectora	10.00	36.67	44.53	43.33	53.33	70.00	12.58
Ciencias experimentales	16.67	30.00	37.38	36.67	43.33	63.33	8.61
Ética	10.00	30.00	47.28	50.00	60.00	90.00	18.72
Metodología de la investigación	0.00	30.00	38.31	40.00	50.00	80.00	16.36
Inglés	0.00	30.00	37.21	40.00	50.00	80.00	14.28

Fuente: elaboración propia.

En la Preparatoria No. 6 el promedio general del examen fue del 42% de respuestas correctas siendo el promedio más bajo de 35% para el área de Matemáticas y el más alto para Ética 51% (Tabla 16).

Tabla 16. Calificaciones de la Preparatoria No. 6

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	15.00	35.83	42.23	41.67	48.33	74.17	9.09
Matemáticas	6.67	23.33	34.82	33.33	43.33	86.67	14.30
Comprensión lectora	13.33	43.33	49.45	50.00	56.67	80.00	11.86
Ciencias experimentales	0.00	33.33	41.41	40.00	46.67	83.33	10.44
Ética	0.00	40.00	51.43	50.00	70.00	90.00	18.79
Metodología de la investigación	0.00	30.00	40.00	40.00	50.00	80.00	18.02
Inglés	0.00	30.00	38.23	40.00	50.00	90.00	16.86

Fuente: elaboración propia.

En las preparatorias No. 7 y No. 2 en el área de Matemáticas, se observa que algunos estudiantes no tuvieron ninguna respuesta correcta en el examen de ingreso. La media general para la Preparatoria No. 7, fue casi 41% de respuestas correctas, el porcentaje menor fue para Matemáticas y el promedio mayor para Ética 50%. Es interesante observar estudiantes con 100% de calificación en el examen del área de Ética, así como en el de Comprensión lectora (Tabla 17).

Tabla 17. Calificaciones de la Preparatoria No. 7

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	15.83	34.17	40.71	40.00	46.67	74.17	9.01
Matemáticas	0.00	23.33	33.41	30.00	40.00	80.00	13.96
Comprensión lectora	16.67	40.00	47.99	46.67	56.67	76.67	11.97
Ciencias experimentales	6.67	33.33	39.58	40.00	46.67	83.33	10.40
Ética	0.00	40.00	49.60	50.00	60.00	100.00	19.54

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Metodología de la investigación	0.00	30.00	38.55	40.00	50.00	80.00	16.37
Inglés	0.00	30.00	37.38	40.00	50.00	100.00	17.82

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de Instructoría en Música, con un promedio de desempeño en el examen de ingreso del 49% de respuestas correctas y en las áreas de Metodología de la investigación e Inglés 0% de respuestas correctas (Tabla 18).

Tabla 18. Calificaciones de Instructoría en Música

Área	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Calificación	25.00	40.00	49.25	49.58	56.67	75.83	12.29
Matemáticas	16.67	33.33	46.67	45.00	60.00	80.00	19.01
Comprensión lectora	30.00	50.00	55.60	56.67	63.33	73.33	11.28
Ciencias experimentales	16.67	36.67	46.87	46.67	56.67	80.00	14.02
Ética	10.00	40.00	54.80	50.00	70.00	90.00	21.21
Metodología de la investigación	0.00	30.00	46.20	50.00	60.00	80.00	21.94
Inglés	0.00	30.00	42.60	40.00	60.00	90.00	22.57

Fuente: elaboración propia.

Resultados comparativos entre escuelas

Los resultados de la calificación en el examen de ingreso de la generación 2019, presenta los resultados desde una mirada comparativa entre escuelas. Se puede

observar que la calificación mínima en conocimientos y habilidades la obtuvo la Preparatoria No. 2, esto con 4.17% de respuestas correctas, contrario al BECA, el cual presenta un mínimo de desempeño en el examen de cerca del 27%. Esto representa una diferencia de 23 puntos (Tabla 19).

Tabla 19. Comparativo de calificaciones por IEMS

IEMS	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	4.17	35.00	41.55	40.83	47.50	83.33	9.44
BECA	26.67	35.00	42.00	40.00	48.33	65.00	8.82
Preparatoria No. 1	23.33	32.50	39.47	39.17	45.00	65.83	9.32
Preparatoria No. 2	4.17	32.50	39.21	38.75	45.85	67.50	9.83
Preparatoria No. 3	20.00	38.33	45.47	45.00	50.83	83.33	8.77
Preparatoria No. 4	20.00	29.17	33.82	33.33	38.33	52.50	6.86
Preparatoria No. 5	22.50	32.50	38.53	38.33	44.58	56.67	7.81
Preparatoria No. 6	15.00	35.83	42.23	41.67	48.33	74.17	9.09
Preparatoria No. 7	15.83	34.17	40.71	40.00	46.67	74.17	9.01
Instructoría en Música	25.00	40.00	49.25	49.58	56.67	75.83	12.29

Fuente: elaboración propia.

Resultados comparativos por área de conocimiento

En lo que respecta al desempeño en el área de Matemáticas se aprecia que la escuela de Instructoría en Música obtuvo el promedio más alto (casi 47%) el cual estuvo por encima del promedio general (Tabla 20).

El promedio más bajo se presentó en la Preparatoria No. 4 con casi 27%, esto representa una diferencia de 20 puntos por debajo de la escuela de Instructoría en Música En el área de Comprensión Lectora destaca la escuela de Instructoría en Música como la más alta en la calificación del mínimo, media, mediana, excepto en la calificación máxima. El BECA fue la que tuvo el desempeño más alto de todas las escuelas 83.33% (Tabla 21).

Tabla 20. Área de conocimiento de Matemáticas

Escuela	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	0.00	23.33	34.30	33.33	43.33	86.67	14.40
BECA	6.67	23.33	34.07	33.33	43.33	76.67	13.36
Preparatoria No. 1	6.67	20.00	31.28	30.00	43.33	73.33	14.35
Preparatoria No. 2	0.00	23.33	31.72	30.00	40.00	63.33	12.53
Preparatoria No. 3	3.33	26.67	38.25	36.67	46.67	86.67	15.12
Preparatoria No. 4	6.67	20.00	26.91	26.67	33.33	56.67	10.75
Preparatoria No. 5	10.00	23.33	31.27	30.00	36.67	70.00	11.29
Preparatoria No. 6	6.67	23.33	34.82	33.33	43.33	86.67	14.30
Preparatoria No. 7	0.00	23.33	33.41	30.00	40.00	80.00	13.96
Instructoría en Música	16.67	33.33	46.67	45.00	60.00	80.00	19.01

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. Área de conocimiento de Comprensión Lectora

Escuela	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	0.00	40.00	48.50	50.00	56.67	83.33	12.37
BECA	26.67	40.00	49.43	50.00	56.67	83.33	11.50
Preparatoria No. 1	16.67	36.67	46.48	46.67	56.67	73.33	13.15
Preparatoria No. 2	0.00	36.67	46.23	46.67	56.67	80.00	13.71
Preparatoria No. 3	20.00	43.33	52.56	53.33	60.00	76.67	10.79
Preparatoria No. 4	10.00	30.00	38.82	40.00	46.67	70.00	11.87
Preparatoria No. 5	10.00	36.67	44.53	43.33	53.33	70.00	12.58
Preparatoria No. 6	13.33	43.33	49.45	50.00	56.67	80.00	11.86
Preparatoria No. 7	16.67	40.00	47.99	46.67	56.67	76.67	11.97
Instructoría en Música	30.00	50.00	55.60	56.67	63.33	73.33	11.28

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a Ciencias Experimentales, la escuela de Instructoría en Música presentó el promedio mayor (46.87%), seguida por el BECA. La Preparatoria No. 4 obtuvo el promedio más bajo de todas las instituciones educativas, con un 34.33%. La Preparatoria No. 6 y la Preparatoria No. 7 obtuvieron el puntaje máximo 83.33%, aunque la Preparatoria No. 6 tuvo un mínimo de 0% (Tabla 22).

Tabla 22. Área de conocimiento de Ciencias Experimentales

Escuela	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	0.00	33.33	40.46	40.00	46.67	83.33	10.47
BECA	20.00	33.33	40.54	40.00	46.67	66.67	9.34
Preparatoria No. 1	20.00	33.33	39.91	40.00	46.67	70.00	10.18
Preparatoria No. 2	0.00	30.00	37.81	36.67	46.67	66.67	11.21
Preparatoria No. 3	16.67	36.67	43.55	43.33	50.00	80.00	9.72
Preparatoria No. 4	13.33	26.67	34.33	33.33	40.00	56.67	9.00
Preparatoria No. 5	16.67	30.00	37.38	36.67	43.33	63.33	8.61
Preparatoria No. 6	0.00	33.33	41.41	40.00	46.67	83.33	10.44
Preparatoria No. 7	6.67	33.33	39.58	40.00	46.67	83.33	10.40
Instructoría en Música	16.67	36.67	46.87	46.67	56.67	80.00	14.02

Fuente: elaboración propia.

En el área de conocimiento de Ética, es la única que aparece con 100% de puntaje en las siguientes tres escuelas: Preparatoria No. 2, Preparatoria No. 3 y Preparatoria No. 7, asimismo, en 5 escuelas se tuvo un puntaje mínimo de 0 (Tabla 23).

En Metodología de la Investigación, todas las escuelas tuvieron un mínimo de 0% de respuestas correctas. El promedio más alto fue en Instructoría en Música y el más bajo en la Preparatoria No. 4 (46.20% y 32.98%). De las nueve instituciones, en siete 75% obtuvieron un puntaje menor o igual al 50% de calificación (Tabla 24).

La calificación en el examen de ingreso que corresponde al área de conocimiento del idioma Inglés resulta muy interesante, ya que de manera general y en las nueve escuelas de la UABJO es bajo el nivel de dominio de este idioma, 75% de los estudiantes obtuvo la calificación del 50% de respuestas correctas. Esto es muy relevante para aprovechar y activar la preparación del estudiante (Tabla 25).

Tabla 23. Área de conocimiento de Ética

Escuela	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	0.00	40.00	50.67	50.00	60.00	100.00	19.40
BECA	0.00	40.00	50.94	50.00	60.00	90.00	18.48
Preparatoria No. 1	10.00	30.00	45.98	50.00	60.00	90.00	18.27
Preparatoria No. 2	0.00	30.00	48.11	50.00	60.00	100.00	21.83
Preparatoria No. 3	10.00	50.00	57.34	60.00	70.00	100.00	17.31
Preparatoria No. 4	0.00	30.00	38.54	40.00	50.00	80.00	18.26
Preparatoria No. 5	10.00	30.00	47.28	50.00	60.00	90.00	18.72
Preparatoria No. 6	0.00	40.00	51.43	50.00	70.00	90.00	18.79
Preparatoria No. 7	0.00	40.00	49.60	50.00	60.00	100.00	19.54
Instructoría en Música	10.00	40.00	54.80	50.00	70.00	90.00	21.21

Fuente: elaboración propia.

Tabla 24. Área de conocimiento de Metodología de la Investigación

Escuela	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	0.00	30.00	39.98	40.00	50.00	90.00	17.48
BECA	0.00	30.00	41.03	40.00	50.00	90.00	17.19
Preparatoria No. 1	0.00	30.00	38.41	40.00	50.00	80.00	17.65
Preparatoria No. 2	0.00	30.00	38.69	40.00	50.00	90.00	18.41
Preparatoria No. 3	0.00	30.00	44.37	40.00	60.00	90.00	17.36
Preparatoria No. 4	0.00	20.00	32.98	30.00	40.00	80.00	15.39
Preparatoria No. 5	0.00	30.00	38.31	40.00	50.00	80.00	16.36
Preparatoria No. 6	0.00	30.00	40.00	40.00	50.00	80.00	18.02
Preparatoria No. 7	0.00	30.00	38.55	40.00	50.00	80.00	16.37
Instructoría en Música	0.00	30.00	46.20	50.00	60.00	80.00	21.94

Fuente: elaboración propia.

Tabla 25. Área de conocimiento de Inglés

Escuela	Mínimo	Cuartil Inferior	Media	Mediana	Cuartil Superior	Máximo	D.E.
Global	0.00	30.00	38.21	40.00	50.00	100.00	17.72
BECA	0.00	30.00	39.91	40.00	50.00	90.00	17.30
Preparatoria No. 1	0.00	20.00	36.26	40.00	50.00	80.00	17.40
Preparatoria No. 2	0.00	20.00	36.39	40.00	50.00	80.00	18.63
Preparatoria No. 3	0.00	30.00	40.87	40.00	50.00	100.00	18.96
Preparatoria No. 4	0.00	20.00	34.16	30.00	50.00	70.00	15.79
Preparatoria No. 5	0.00	30.00	37.21	40.00	50.00	80.00	14.28
Preparatoria No. 6	0.00	30.00	38.23	40.00	50.00	90.00	16.86
Preparatoria No. 7	0.00	30.00	37.38	40.00	50.00	100.00	17.82
Instructoría en Música	0.00	30.00	42.60	40.00	60.00	90.00	22.57

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Apegándonos al objetivo del presente capítulo que busca describir las características socioeconómicas y desempeño académico en el examen de ingreso de los estudiantes de las IEMS de la UABJO; a continuación, se retoman algunos aspectos relevantes de cada uno de los análisis realizados.

En relación con la parte contextual –características socioeconómicas– se pudo observar que la gran mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso nacieron en el estado de Oaxaca, tienen un promedio de 15 años, dato relevante ya que podemos identificar que se encuentran en una situación ideal, donde han cursado oportunamente los niveles educativos anteriores y están ingresando a cada nivel subsecuente con la edad esperada, tal como lo señala el INEE (2019) “aquellos estudiantes que finalizan en la edad prescrita un nivel educativo tienen mayores probabilidades de continuar su escolarización”.

Otro dato a considerar es que más del 97% de los estudiantes proviene de escuelas secundarias públicas, donde la media del promedio de calificaciones obtenidas en ese nivel es de 8 y son considerados alumnos regulares, acreditando todas las asignaturas en curso normal y sin tener alguna deuda de asignatura del ciclo escolar anterior.

Más de la mitad de los estudiantes de nuevo ingreso poseen un nivel de dominio bajo en el área de computación. En lo que concierne a su nivel de conocimiento informático, son estudiantes que llegan a la educación media superior con deficiencia en manejo de programas de procesamiento de textos, hojas de cálculo, y un pobre manejo de programas de diseño y programas estadísticos. Aunado a lo anterior, menos de la mitad de la población cuenta con acceso a Internet desde su casa y más del 90% no habla otro idioma adicional al español.

Dentro de los principales obstáculos que identifican los estudiantes para su rendimiento académico están los relacionados al aspecto económico y académico. El aspecto económico, como obstáculo, se refuerza al visualizar que más de la mitad de los estudiantes señalan un ingreso, ya sea del hogar o individual, realmente ínfimo. El relativo al académico podemos vincularlo al análisis del párrafo anterior, donde señalamos que la mayoría de la población ingresa al nivel medio superior con un bajo dominio en el manejo de la computadora y programas informáticos, así como de otro idioma.

La diversidad cultural que existe en el estado de Oaxaca, así como las regiones que abarcan las IEMS de la UABJO, se puede ver reflejada en los estudiantes provenientes de 12 grupos indígenas distintos y que a su vez hablan la lengua del grupo.

Respecto a los resultados del examen de ingreso, que refleja el desempeño académico, tenemos que la media de calificaciones fue de 41.55. El promedio más alto, de manera global, se obtuvo en el área de conocimiento de Ética (50.67), el BECA, la Preparatoria No. 3, la Preparatoria No. 6 y la escuela de Instructoría en Música obtuvieron un promedio superior al global en esta área. Comprensión lectora ocupó el segundo lugar, en el promedio global obtenido con un 48.50, nuevamente el BECA, la Preparatoria No. 3, la Preparatoria No. 6 y la escuela de Instructoría en Música obtuvieron un promedio superior al global en esta área. Los promedios globales más bajos se obtuvieron en las áreas de Matemáticas (34.30) e Inglés (38.21), en esta ocasión, se hace presente el BECA, obteniendo un promedio inferior al global en el área de Matemáticas (34.07), a este grupo se agregaron las Preparatorias Número 1, 2, 4, 5 y 7. El promedio global obtenido en el área de inglés, mostró estrecha relación con los resultados del cuestionario de contexto, donde se señaló que más del 90% de los estudiantes no habla otro idioma adicional al español.

La presente investigación cristalizó los diferentes tipos de estudiantes en lo concerniente al nivel socioeconómico, conocimientos y habilidades de las áreas

exploradas en el examen e ingreso, ya fuera analizado de manera global o por institución. Las IEMS de la UABJO reciben a estudiantes con nivel socioeconómico, predominantemente, medio bajo, asimismo, se hace patente la necesidad de reforzar los conocimientos y habilidades en las áreas que explora el examen de ingreso, debido al desempeño deficiente, algo que se hace más notorio en algunas preparatorias.

En resumen, la identificación de esta diversidad de estudiantes y sus características provee información necesaria para el diseño de estrategias, toma de decisiones y establecimiento de políticas educativas que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje, como área de oportunidad que impacte directamente en una mejor formación académica de los estudiantes, que a su vez coadyuve a la continuidad de la formación académica y al éxito escolar.

Desde el punto de vista académico la investigación aporta información relevante para la institución y planteles educativos, tal como lo expresa Chain (2015, p. 13), “hoy conocemos más y mejor a los estudiantes, lo que portan en sus ‘mochilas’, y si esto es relevante o no para desarrollar una determinada trayectoria escolar con probabilidades de éxito”.

Si bien es cierto que a nivel superior existen diversos estudios sobre este tema, en el nivel medio superior, específicamente en la UABJO, no cuentan con estudios en torno al perfil de ingreso y desempeño académico de sus estudiantes, por tal motivo, la presente investigación es solo un primer acercamiento a estos temas. Asimismo, las situaciones presentadas en esta investigación nos llevan a señalar que, para dar continuidad a este tipo de estudios, es indispensable contar con un sistema de información integral, que proporcione las bases de datos con la estructura necesaria no tan solo para fines administrativos sino también para los académicos y de investigación, con el objetivo de llevar a cabo un análisis mayor sobre las relaciones entre los factores socioeconómicos y de desempeño académico en el examen de ingreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M., Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1981). *Perfil de ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calatayud, A., y Merino, C. (1984). Los perfiles escolares en la UNAM. *Revista Perfiles Educativos*, 6(25), 16-29.

- CEPPEMS. (2020) *Catálogo de planteles 2020. Educación Media Superior. Subsistemas*. Recuperado de: <http://www.catalogoems.ceppems.oaxaca.gob.mx/>
- Chain, R. (2015). *Prólogo*. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.), *Trayectorias escolares en educación superior: propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 9-13). México: Universidad Veracruzana, IIE.
- , Martínez, M., Jácome, N., Acosta, O., y Rosales, O. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. México: Universidad Veracruzana
- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil de la UNAM. En R. Pozas (Coord.), *Universidad Nacional y Sociedad* (pp. 37-77). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, 5 de febrero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Garay De, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación hacia al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992–2002). En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*, 8 (Tomo 2, pp. 641-832). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- . (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. México. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- López, R. y Jácome, N. (2015). *Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria*. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.), *Trayectorias escolares en educación superior: propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 103-132). México: Universidad Veracruzana, Instituto de investigaciones en Educación.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

- UABJO. (2020). *Oferta nivel medio superior*. Recuperado de: <http://www.uabjo.mx/oferta-nivel-medio-superior>
- Villa L. L. (2014). *Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades*. *Innovación educativa* (México, DF), 14(64), 33-45. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100004&lng=es&tlng=es

III. GUSTOS Y PREFERENCIAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. RASGOS DE IDENTIDAD Y REPRESENTACIONES SOCIALES

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN
OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ

INTRODUCCIÓN

Investigar a los estudiantes del nivel de educación media superior implica acercarse a un grupo etario de jóvenes, entre los 15 y 18 años, que comparten gustos y preferencias particulares, cuyas formas peculiares de ser, pensar, actuar y vivir definen sus lugares en el mundo social y juvenil.

Para dar cuenta de quiénes son, qué hacen, qué piensan, qué gustos o preferencias tienen; qué tipo de vestimenta o calzado usan y en qué lugares los adquieren; qué peinado prefieren; qué marcas consumen; qué tecnologías emplean; qué lugares prefieren para salir y, si trabajan en qué lo hacen, nos apoyaremos en la teoría de las representaciones sociales. Esto nos orientará para poder comprender qué piensan, hacen y practican los jóvenes de preparatoria, y qué rasgos los llevan a definir sus identidades sociales y personales. Las preguntas con las que iniciamos el estudio fueron: ¿cuáles son los gustos, preferencias, que definen las identidades sociales y personales de los jóvenes que estudian la preparatoria?, y ¿cuáles son sus representaciones sociales?

En este capítulo decidimos trabajar con el enfoque de las representaciones sociales. Moscovici definió la representación social como “una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que se convierten en comunes” (1979, p. 16). Es un conjunto de imágenes que se forman

a partir de un objeto en un contexto social concreto, del cual se capta la realidad desde la mirada de los individuos, quienes se apropian y expresan una opinión proveniente del exterior. Esto acontece cada vez que los seres humanos se reúnen, se comunican, comparten pensamientos y formas de ver las cosas, y se posicionan ante el mundo definidos como un grupo particular: obreros, artesanos, intelectuales, políticos, religiosos o, en este caso, jóvenes de una preparatoria.

Así, representar es pensar, sustituirlo con nuestras propias palabras, darle un significado e interpretación, lo que acompañamos de información y una actitud hacia lo representado. Debe destacarse que “las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser” (Moscovici, 1979, p. 39). Asimismo:

la representación también puede sustituir a lo que está presente, aunque ello sea algo “invisible” (...), no debe ser entendida como simple reproducción, sino también como construcción del objeto representado, lo cual nos dice que posee espacios de autonomía y de creación, sea individual o colectiva (Peña y González, 2013, p. 300).

Conocer y comprender las representaciones sociales de los estudiantes de bachillerato nos llevará a dar cuenta de sus posturas y formas de ver el mundo y la realidad, es decir, “sus prácticas culturales y del modo en que las realizan” (Molina, Casillas, Colorado y Ortega, 2012, p. 12), a partir de su experiencia como integrantes del nivel de educación media superior en México.

Acerca de los estudios sobre representaciones sociales en América Latina, los temas investigados han sido muy variados, también las disciplinas y las metodologías adoptadas (Urbina y Ovalles, 2018). En el caso de México existen diversos investigadores especializados en el estudio de las representaciones sociales en educación que han desarrollado líneas de investigación reconocidas (Piña y Cuevas, 2004). Por otro lado, las relaciones entre las representaciones sociales y la educación han sido ampliamente investigadas entre estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior; en un sinnúmero de temas: que van desde la escuela, los docentes, las tareas escolares, sus expectativas, sus aprendizajes disciplinares, la tesis, entre otros (Cuevas y Mireles, 2016).

En un estudio realizado por Molina *et al.* (2012), plantearon las actividades que suelen hacer los jóvenes cuando están con sus amigos y compañeros. Estas mani-

festaciones culturales permiten comprender mejor la postura de los jóvenes ante el mundo, a partir de su vida cotidiana escolar. Diversos trabajos de investigación han puesto la mirada en otros aspectos subjetivos de la sociabilidad juvenil, además de los escolares. En específico mostraron la riqueza e importancia de las dimensiones sociales y afectivas en la permanencia, abandono y reinserción, de los jóvenes con respecto a la escuela, lo que llevó a la discusión pública en distintos foros sobre la educación media superior (Weiss, 2007; 2015). Los resultados de estas investigaciones mostraron que los estudiantes, continúan siendo jóvenes y llevan consigo todos sus saberes y prácticas sociales a la escuela, no solo a la cafetería, también a las aulas o laboratorios, al transporte público y a las inmediaciones de la escuela (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2008; Weiss, 2012). Con estos aportes quedaba claro que, en la escuela, los jóvenes hacían convivir ambos roles, ser estudiante y ser joven. Incluso esos roles mostraban muchas facetas y singularidades, según la escuela y el entorno sociocultural en que se encontraban.

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE OAXACA

El estado de Oaxaca cuenta con diversos subsistemas de educación media superior. En el ciclo 2012-2013 prestaron el servicio 640 escuelas de bachillerato de los distintos subsistemas federales y estatales, en las que se atendió a 132 635 estudiantes (INEGI, 2014). La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) cuenta con ocho preparatorias y un bachillerato especializado en contaduría y administración (BECA). En este nivel la UABJO atendió en 2013 una matrícula de 5 449 (DGESU, 2014).

El presente proyecto de investigación se realizó en la Preparatoria No. 7, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Esta preparatoria fue creada en el año 1980, cuenta con dos turnos matutino y vespertino. Se localiza en el centro de la ciudad, a un costado de la Central de abastos de la ciudad. En las preparatorias de la UABJO se ofrece un bachillerato general en ciencias y humanidades con áreas de acentuación formativa. La modalidad es presencial escolarizada.

En la Preparatoria No. 7 se encontraban inscritos 1 010 estudiantes en el ciclo 2012-2013. La mayoría de los estudiantes provenía de municipios y poblados

cercanos a la escuela, las familias son de clases populares y viven en municipios aledaños. Algunos estudiantes también trabajaban y cumplían con dos roles, como estudiantes y trabajadores. Sus edades iban de los 14 a los 20 años.

El plantel cuenta con 19 aulas, un laboratorio, una biblioteca, un centro de cómputo, una sala audiovisual, una sala de juntas, cuatro espacios físicos para academias, una cancha multifuncional, una cafetería, una explanada y un espacio para tutorías. El turno matutino se divide en seis grupos de primer semestre, cinco de tercero y de quinto semestre. En el turno vespertino se contaba con 11 grupos, cuatro de primer semestre, cuatro de tercer semestre y tres de quinto semestre.

A algunos de los jóvenes les gustaba esta escuela porque la disciplina no es de control, refieren que les dejaban decidir si entrar a clases o no, que no había una persona que los vigilara como en el COBAO (Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca) o en la secundaria. Otros refieren que no pudieron ingresar a otros subsistemas de educación media superior, en algunos casos porque no pasaron el examen de ingreso. Las preparatorias de la UABJO cuentan con un uniforme escolar obligatorio, que consiste en un pantalón de mezclilla color azul, incluso las chicas pueden usar el pantalón en lugar de la falda azul marino, la playera blanca con el identificador de la UABJO y los zapatos escolares. Los jóvenes tenían un día a para elegir libremente cómo vestir.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el estudio de las representaciones sociales existen diversas propuestas para el trabajo de campo, Abric (2001) recomienda la entrevista, el grupo focal, la asociación de palabras, el dibujo, etc. Para este estudio se seleccionó la técnica de la entrevista, esto permitió profundizar sobre los gustos y preferencias y, con ello, dar cuenta de las identidades (Giménez, 2007) y representaciones sociales de los estudiantes de bachillerato de Oaxaca. Este instrumento permite que los informantes expresen sus propias perspectivas sobre las experiencias vividas (Taylor y Bogdan, 2006) y el entrevistador asume un papel activo en el contexto de la situación.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) propone tres dimensiones de análisis: información, actitud y campo de representación:

La información –dimensión o concepto– se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social; la dimensión campo de representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación; la actitud acaba de descubrir la orientación global en relación al objeto de la representación social (Moscovici, 1979, pp. 45-47).

En el estudio se eligieron categorías que permitieran conocer cuáles eran los gustos y preferencias de los estudiantes de bachillerato, sus rasgos de identidad y representaciones sociales. Estos fueron: amistad, gustos, preferencias musicales, vestido, calzado, peinado, marcas, lugar de compra, tecnologías, trabajo y lugares para salir (Tabla 1). En el análisis obtuvimos una riqueza en la información, en este trabajo mostraremos con mayor detalle las primeras cuatro categorías que fueron los más importantes para dar cuenta de las representaciones sociales de los jóvenes.

Tabla 1. Dimensiones y categorías

Teoría de las representaciones sociales	Dimensiones de análisis	Categorías	
Pensamiento de sentido común (Moscovici, 1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Actitud • Campo de representación 	<ul style="list-style-type: none"> • Amistad • Gustos • Preferencias musicales • Vestido • Calzado 	<ul style="list-style-type: none"> • Peinado • Marcas • Lugar de compra • Tecnologías • Trabajo • Lugares para salir

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas fueron efectuadas en un bachillerato de Oaxaca por Olga Grijalva Martínez y Marusalem Reyes, estudiante del ICEUABJO, en los meses de marzo a mayo de 2013. Los criterios para la selección de los jóvenes fue que se consideraran amigas y amigos, estuvieran juntos en binas, triadas o grupos. Las conversaciones se hicieron en el patio escolar, en las jardineras, en la zona de comida, junto a las canchas. Se les preguntó si eran amigos y amigas, al plantearles nuestro interés en

hablar del tema de la amistad, sus gustos y estilos de vestir, los estudiantes aceptaron participar en el estudio.

Particularmente se trabajó con seis grupos de estudiantes de bachillerato, en total fueron 15 jóvenes, como puede verse en la tabla 2. Se emplearon nombres ficticios para mantener su anonimato. Además, cada informante clave firmó una carta de consentimiento informado, autorizando la utilización de los datos para fines de investigación y de futura publicación (Dorantes, 2018). La información se grabó en audios, se transcribió y se validó para garantizar su veracidad.

Tabla 2. Grupo de amigos entrevistados

Grupo de amigos	Nombres ficticios y edad
1	Valeria (17) y Ana (18)
2	Mauri (16) y Almendra (16)
3	Aitana (15), Nuri (15), Lucía (15), Alan (17), Rosita (15)
4	(Mely (15), Atziri (15), Nancy (15), René (15)
5	Teté (15)
6	Yolanda (17), Yuri (17)

Fuente: elaboración propia.

El *software* seleccionado fue IRaMuTeQ Interfaz R, idóneo para el análisis sofisticado y especializado en datos cualitativos (Molina-Neira, 2017). En el proceso de análisis y tratamiento de la información fue necesario crear el *corpus*: se capturó en un bloc de notas con formato .txt, al cual se le asignó el número o código de control (0001) requerido, así como para el análisis de las representaciones sociales. Durante el análisis de datos se obtuvieron nubes de palabras, que dan cuenta de las relaciones entre las variables y de las representaciones sociales dominantes elaboradas por los estudiantes de bachillerato.

“La interpretación de los resultados constituye la parte más delicada del estudio, pues dependió, en gran parte, de la finura de la descripción” (Moscovici, 1985, p. 32) de la información, así como en la habilidad de las investigadoras que llevamos a cabo el proceso. El análisis de datos lo hemos dividido en dos partes, en

primer lugar, presentamos cuatro categorías: amistad, gustos, vestido y preferencias musicales. En este caso la descripción la hicimos con detalle: análisis de las tres dimensiones –información, actitud y campo de representación, nube de palabras y referentes empíricos. En segundo lugar, mostramos de manera sintética el resto de las categorías, con las evidencias más relevantes que emergieron del análisis y su interpretación: calzado, peinado, marcas, lugar de compra, tecnologías, trabajo, lugares para salir.

ANÁLISIS DE DATOS POR CATEGORÍAS SELECCIONADAS

En el proceso de análisis de la categoría amistad observamos que las relaciones de amistad se conforman en el interior de la preparatoria, gracias a un encuentro, una palabra emitida o alguna situación común. Hacer amigos ocurre también a lo largo de sus estudios, en los distintos semestres, en la escuela previa al bachillerato o en el propedéutico. Los espacios de encuentro se dieron en el quiosco, el audiovisual, el billar, el parque. Los jóvenes manifestaron que hacen amistad porque “no tiene[n] con quien llevarse o juntarse, porque se separaron de alguna amistad, porque buscan otra persona con quien relacionarse y entablar el diálogo que después se transforma en amistad”. Reconocieron que “los trabajos en equipo” también unen amistades. De esta manera mostramos cómo se conforma la amistad de acuerdo con sus representaciones sociales.

En lo que se refiere a las actitudes destacadas, encontramos “la unión”, “el caer bien”, “ser amigos”, “llevarse bien”, “ser buena onda”, “ayudar en clases”, “echar relajo”, “hacer trabajo en equipo”, “ser simpático”, “cariñoso”, “amable”, “sonriente”, “alegre”, “buen amigo(a)”, “tener los mismos sentimientos”. En conjunto, es lo que los orienta a entablar una amistad a la que denominan “armoniosa”.

La tercera dimensión, denominada el campo de representación, nos permitió dar cuenta de que el “amigo” es una persona “buena onda”, “convive”, “comparte cosas”, “es *relajista*”, “platica”, “está en los juegos del salón”, “va junto a los demás”. Además, la amistad se consolida cuando “estudian”, “cumplen”, “entregan los trabajos” e “integran grupos de estudio”. Evidentemente, las tareas escolares que se desarrollan en la preparatoria “unifican las amistades”.

En el análisis con el *software* IRaMuTeQ Interfaz R, identificamos una nube de palabras sobre la categoría “amistad” (Figura 1), donde destacan ciertas palabras. Esto muestra que la amistad es una representación social con un alto valor y significado para los jóvenes.



Figura 1. Categoría *amistad*.

Fuente: elaboración propia.

Las citas en torno a la categoría *amistad*:

Desde que se entra a primer semestre de la preparatoria... Nos empezamos a llevar más en tercer semestre, momento en que se vuelven más unidos todos y se hablan todos. Ocho integrantes del grupo... Lo que atrae para llevarse con un amigo es: ser buena onda, buenas personas, ir a un lado, convivir, ser ‘relajistas’, los juegos en el salón, compartir cosas, platicar todos [*sic*] (Valeria y Ana, 2019).

El quiosco es el lugar en el que se ponen todos [los estudiantes] a platicar... Todos somos amigos, sí hay mucha unidad en el salón, no hay rencor, todos se llevan con todos... Me cae bien, porque es diferente a las demás chavas, no es nada envidiosa, no es mandona, es buena onda [*sic*] (Mauri y Almendra, 2019).

Nos conocimos el primer día de clases, empezó por un pleito, después nos hicimos amigas... y me empecé a llevar con Nuri, me acerqué a ellas y nos pusimos a ver las listas de los grupos y de allí me empecé a llevar con Lucía, después con Aitana y a lo último

con Rosita... Nos atrae el sentirse bien, ayudando en clases y también echar relajo... Me cae bien, aparte de guapo, simpático, él ha sido ahorita mi amigo confidencial (Aitana, Nuri, Lucía, Alan y Rosita, 2019).

Conocí a Mely en la prepa, le hablé por el horario, no tenía horario y ella era la jefa de grupo, y ya, se lo tuve que pedir y así nos fuimos llevando... En quinto semestre nos empezamos a llevar más... Porque nos tocó hacer un trabajo y ya me empecé a llevar con ella y ya fue que ella me presenta a Nancy [sic] (Mely, Atziri, Nancy y René, 2019).

En el curso propedéutico somos personas inquietas, nos sentamos en la parte de atrás. Me llamó, me dijo que si quería hacer equipo, y desde allí comencé a hablar con ellos (Teté, 2019).

Hace un año, por otra de mis compañeras, me cayó bien y me empecé a llevar con ella; por eso fue que la conocí y ya desde hace un año es mi amiga... Es simpática, cariñosa, amable, sonriente, alegre, buena amiga... Persona con los mismos sentimientos (Yolanda y Yuri, 2019).

Los estudiantes de bachillerato comparten diversos gustos que los identifican y los definen como jóvenes. Todos poseen información sobre moda, grupos musicales, conciertos, libros, autores, comidas, bailes, universidades, lugares de ocio. Asimismo, logramos identificar que los gustos se dividen de acuerdo con el género:

A las mujeres les gustan “las bolsas de mano”, “la ropa”, “intercambiar ropa”, “blusas”, “comprar pantalones rotos”, “arreglarse”, “el maquillaje”, “el rubor”, “la base”, “el rímel”, “cuidar su alimentación”, “el cuerpo”, “ir a fiestas”, “hablar”, “hacer dibujos”, “hacer arte”, “la pintura”, “música”, “fumar”, “bailar”; “bailar la Guelaguetza”; “tocar la trompeta, el trombón, el saxofón, la tuba”; “salir”; “conocer lugares”; “compartir cosas personales” y “escuchar consejos”.

A los hombres les gusta “la música de rock”, “ir al Corona Music Fest”, “estar con los amigos de secundaria”, “leer libros”, “el autor Gabriel García Márquez”, “leer música”, “tocar guitarra eléctrica”, “comer carne de puerco”, “comer verdura”, “bombones”; “el basquetbol”; “el box”; “el *kick-boxing*”; “ir al billar”; “tomar bebidas preparadas”; “ir a fiestas, al antro, a bailar”; “jugar”; “escuchar consejos” y “compartir cosas personales”.

Valoramos que los estudiantes de bachillerato mantienen un gusto y una actitud positiva, hacia las actividades culturales, artísticas, deportivas y también para el ocio. El entretenimiento y la diversión les permiten disfrutar su juventud y estar contentos. Tienen una mirada positiva hacia los estudios y externan que “el que quiere aprender, va a aprender”. En la nube de palabras se observa que los gustos de los jóvenes están relacionados con la música, la ropa, el estudio y la calidez humana (Figura 2).



Figura 2. Categoría *gustos*

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se exponen los referentes empíricos de la categoría *gustos*:

Intercambio de ropa, blusas con el nombre de una marca (Aeropostale)... Nos orienta la madre o su tía a escoger la ropa, pero también las hermanas... Yo me voy con lo que creo que me siento cómoda... Pantalones rotos, comprarlos rotos, me encantan; pantalones entubados, así normal, con tenis [*sic*] (Valeria y Ana, 2019). La música de rock... El Corona Music Fest... Entramos a clases y nos vamos a El Llano los viernes, a practicar una canción que estamos sacando, y así convivimos... somos bien lectores, cada uno leemos... Me gusta leer a Gabriel García Márquez y la música... Les gusta maquillarse y la ropa... Me gusta el basquetbol desde los cuatro años... Ir a un billar [*sic*] (Mauri y Almendra, 2019).

Compartimos bombones, cosas personales; compartimos consejos, ir a fiestas juntas, ir a su casa... Deseo estudiar gastronomía... Estudiar danza... bailo bailes de salón, contemporáneo, folclórico, clásico... Cuidar la alimentación y el cuerpo... Tomar unas chelitas... Bailar, tomar bebidas preparadas... La cucaracha flameada, café con alcohol o licor, tiene lumbre por dentro, lo tomas de un solo jalón [sic] (Aitana, Nuri, Lucía, Alan y Rosita, 2019).

Me gusta esa música y bailarlas, mi hermano me enseña a bailar banda, cuando llega del pueblo siempre baila bien, y la gente se le queda viendo: “y, ¿estos de dónde salieron? La Arrolladora [radio]; Saúl, el Jaguar; el programa Bandamás [sic] (Mely, Atziri, Nancy y René, 2019).

Me gusta hacer dibujos, hacer arte, música, la pintura... Fumar... Bailar la Guelaguetza... Banda Filarmónica de Oaxaca... Tocar la trompeta, el trombón, el saxofón, la tuba... Hemos ido a Zaachila; nos gusta salir mucho, conocer lugares... Nosotros somos verdaderamente como hermanos, nos queremos mucho, todos nos llevamos bien, un cariño de hermanos [sic] (Teté, 2019).

Aún nos gusta disfrutar nuestra niñez, aún lo tenemos presente... Nos comportamos también como adolescentes... No es que seamos todas inmaduras, sí podemos pensar, solo que a veces nos gusta jugar de esa manera, divertirnos... Vamos al billar, pero no vamos a tomar [sic] (Yuri y Yolanda, 2019).

En la dimensión información de la representación social, valoramos que los estudiantes de bachillerato poseen datos sobre la música y diversos artistas, géneros y grupos musicales. Enunciaron quince clasificaciones musicales: los tríos, trova, banda, metalera, clásica, norteña, mambo, hiphop, reggae, reguetón, rap, ska, música de los 80, música de otra época y los grupos juveniles; así como seis tipos de rock: en español, en inglés, alternativo, pop-rock, rock pesado y rock urbano. Evidentemente, “hay una enorme dispersión en los gustos y preferencias musicales de los estudiantes” (Casillas, Colorado, Molina y Ortega, 2014, p. 204).

En la dimensión actitud de las representaciones sociales, dimos cuenta de que las expresiones “nos gusta”, “me gusta”, “me gusta de todo”, “me agradan”, “me gusta de todo un poco”. Valoran el gusto por la diversidad de géneros musicales.

Respecto a la dimensión del campo de representación, apreciamos que para los jóvenes “la vibra es fuerte”. Los grupos musicales que representan son “Zoé”, “El Haragán”, “El TRI”, “Las Orejas de Van Gogh”, “Fobia”, “Molotov”, “La Arrolladora”, “Panda”, “Motel”, “Camila”, “Xoxo”, “Babel”, “One Direction”, “La Banda Limón”, “La Banda El Recodo”, “Trival”, “Lindey”, “Caifanes”, “Reik” y “Cosme”; y los artistas preferentes son “José José”, “Larry Hernández”, “Julián Álvarez”, “Silvio Rodríguez”, “Gerardo Ortiz” y “Jenny Rivera”.

En la figura 3 se aprecia la nube de palabras, donde la categoría *preferencias musicales* es la música rock “alternativo” la que destaca, y, en segundo lugar, es la música banda, el pop y el rock urbano.



Figura 3. Categoría *preferencias musicales*.

Fuente: elaboración propia.

En la categoría *preferencias musicales*, se presentaron los siguientes referentes:

Nos gusta el rock en español, Caifanes.... Música de los 80. Rock alternativo en inglés... Zoé, es un rock alternativo. El rock urbano: la del Haragán, El TRI... Molotov... Me gusta el rock urbano de México, en español; ska, la trova de Silvio Rodríguez. La música de banda, las canciones de Jenny Rivera me agradan [sic] (Mauri y Almendra, 2019).

A ella le gusta la banda... Me gusta de todo un poco, pero más el rock y el rock en español, como el grupo Zoé, Panda... Me gusta más el mambo porque es muy movido [sic] (Aitana, Nuri, Lora, Alan, y Rosita, 2019).

La música banda, norteña, Gerardo Ortiz, Larry Hernández, la Norteño Banda y cantantes como Julián Álvarez, Reik, Motel, Camila, música tranquila, Xoxo, reggae y ska [sic] (Mely, Atziri, Nancy, René y Teté, 2019).

Juanes, Reik, Mak, Babel, reggae, banda, ska, Rococó, La maldita, Café Tacvba, Escape; pero también me gusta escuchar trova de Joaquín Sabines, Manuel Ferradi, Silvio Rodríguez, y también como música clásica... Babel, Reik, Camila, One Direction [sic] (Teté, 2019).

El rock. Me gusta lo normal, grupos juveniles, metaleros, roqueros, cholos, emos, fresas, fashion. A algunos les gusta el rap, otros roqueros... La Banda Limón, La Arrolladora, la Banda El Recodo, el tribal; romántica, de la novela El amor manda; música de José José [sic] (Yuri y Yolanda, 2019).

Analizamos la categoría *vestido* que, de acuerdo con las representaciones sociales, tiene que ver con los estilos, atuendos y formas de vestir y verse.

Estos jóvenes poseen la dimensión información sobre el vestido, les resultan atractivos aspectos de “la moda”, “estilos formales, informales o casuales”; o para asistir a eventos: “los conciertos”, “ir a fiestas”, “pasear”, “salir” o “estar en casa”. Asimismo, identificamos la dimensión actitud hacia “el buen vestir”. A las chicas les gusta la ropa que “cubre el cuerpo”, pues les desagrada y genera incomodidad “estar destapadas de la espalda”.

Las principales diferencias entre la vestimenta de mujeres y hombres, es que ellas usan más: “los pantalones entubados”, “blusas de tirantes”, “de manguita o manga larga”, “escotadas”, “delgadas transparentes”, “el huipil”; “los vestidos”; “pesqueritos”; “los shorts”. Los hombres usan más playeras “de cuello redondo”, “con rayas”; “camisas”; pantalones “apretados”, “entubados”, “normales”, “acampanados”, “vaquero”; colores “negro”, “morado”, “azul rey”; camisas “a cuadros”, “bordadas”, “texana”; “saco”; “sudaderas” y “shorts”.

Así, las representaciones sociales sobre el vestido fueron: “de la moda lo que nos acomoda”, “seguimos una tendencia, todo lo que esté de moda”, “la vestimenta es muy importante para nosotros”, “cada quien tiene su estilo”.

Al analizar en el *software* IraMuTeQ las representaciones sociales del vestido, observamos, en la nube de palabras derivada (Figura 4), que el pantalón y la blusa

predominan. Finalmente, ambos géneros prefieren los pantalones de mezclilla entubados para vestir y todos externaron “seguir una moda que utilizan para salir”.



Figura 4. Categoría *vestido*.

Fuente: elaboración propia.

Las citas sobre la categoría *vestido* fueron las siguientes:

Pantalones de mezclilla Oggi y Levi's... Blusas y playeras... Me gusta comprar blusas delgadas transparentes, que traen su blusita adentro con top... Mezclilla, rara vez mallones... Blusa larga, pantalones de campanas, pantalones entubados, están de moda los entubados [*sic*] (Vanessa y Ana, 2019).

Te gusta todo, nos vestimos un poco igual; no siempre me visto de negro toda mi vida, también uso otros colores... Me visto de negro. Me gusta vestirme no todo fodongo, me gusta vestirme así de roquero solo cuando voy a tocar; visto de negro solo cuando vamos a tocar [*sic*] (Mauri y Almendra, 2019).

Me gustan los pantalones apretados... Entubados, stretch, gabardina. Me gusta la ropa muy pegada, que se noten todos los músculos... yo en mi pueblo sí uso la falda, huipil, de todo... Me gustan las faldas... Pantalones entubados... blusas escotadas, pantalón vaquero entubado o acampanado y sombrero... camisa a cuadros... botas negras o blancas (Aitana, Nuri, Lucía, Alan y Rosita, 2019).

Cada quien se viste a su forma... como casual... no blusas de tirantes; cuando me voy a poner una playera, me gusta ponerme una blusa abajo... nada más no me gustan las faldas... las blusas de tiritas no es lo mío, por la morbosidad que provoca... me pongo una torera porque no me gusta que me vea mi espalda... Nomás nos gusta usar puro tenis... Pantalones entubados... Pantalones vaqueros [sic] (Mely, Atziri, Nancy y René, 2019).

Seguimos una tendencia, todo lo que esté de moda, la vestimenta es muy importante para nosotros dos... Sudadera... Playera con raya... Pantalones, camisa... Pantalones de mezclilla en general... No me importa el vestido, el corte de cabello [sic] (Teté, 2019).

Pantalones ni tan pegados ni acampanados, de los entubados... Blusas de manga, de tirantes no me gusta. Blusas ni muy ajustadas, normales... Blusas con escote, me pongo faldas cuando estoy en casa, cuando salgo me pongo mallones... En mi casa uso *short*, me pongo pantalón, no me gustan las faldas... Cada quien tiene su estilo [sic] (Yuri y Yolanda, 2019).

Enseguida presentamos las siguientes siete categorías con los hallazgos más relevantes que arrojó el análisis. Respecto al calzado, evidentemente, los jóvenes tienen una predilección por los tenis en mayor medida que otro tipo de zapatos: “En los tenis soy medio especial para comprar: Vans, Nike y Converse...” (Aitana, Nuri, Lucía, Alan y Rosita, 2019).

Debido al género, ocasionalmente, las mujeres usan sandalias o zapato de piso y los hombres usan las botas vaqueras. Lo que los orienta a elegir el calzado es la comodidad y la moda. El uso de los zapatos tenis se convirtió en un símbolo de la imagen juvenil de la sociedad actual.

Los jóvenes enunciaron más de veinte marcas de ropa y calzado: 1. Adidas, 2. Converse, 3. Nike, 4. Puma, 5. Vans, 6. Oggi, 7. Levi's, 8. Aeropostale, 9. Abercrombie, 10. American Eagle, 11. Chemise Lacoste, 12. Scribe Play, 13. Golden, 14. Arizona, 15. Stoy, 16. Hollister, 17. Zara, 18. Bulán, 19. Byby, 20. Tomy Hilfiger, 21. Play, 22. Náutica. Muchas de estas marcas están dirigidas al mercado juvenil y los jóvenes se han apropiado de ellas. Al analizar la dimensión campo de representación, las representaciones sociales se dividen o contradicen, pues algunos estudiantes atribuyen mayor o menor importancia a las marcas. Asimismo, los factores moda, consumo, imitación y la necesidad del vestido orientan a los

jóvenes a pensar en las marcas comerciales de ropa y calzado. Aunque los jóvenes de bachillerato, en su mayoría conocen las marcas, no todos tienen el dinero para comprar esas prendas y valoran su apariencia independientemente de las marcas: “Lo que importa es la percha, lo que importa es que te quede bien el *look* y que te sientas a gusto también”.

El peinado varía en gustos y depende del género. *Me lo he cortado de muchas formas...* (Mauri y Almendra, 2019). En general, los hombres prefieren el cabello corto, pegado, chico o mediano, manejable, con fleco corto. Por su parte, las mujeres prefieren usar tintes, mechones, cortes en capas y moños. Hay variedades de peinados, cortes, tamaños y colores; la representación social del peinado es “cabello”.

Acerca de la categoría *lugar de compra y costo*, los jóvenes realizan las compras en una plaza comercial, por catálogo o acuden a las tiendas del centro de la ciudad. Algunos reciben ropa de familiares de Estados Unidos. Asimismo, compran al contado o a crédito, gastan 500 pesos o más en alguna prenda.

Finalmente, en este estudio de las representaciones sociales descubrimos la existencia de tres elementos importantes: tecnologías, lugares para salir y trabajo. Los estudiantes emplean como parte de las tecnologías el celular, iPhone con acceso a Internet, usan fichas o un sistema de prepago. El celular sirve para entretenerse y a los “videojuegos” dedican alrededor de “dos o tres horas” [*sic*]. Acerca de *lugares para salir*, los jóvenes salen en grupos, en parejas, con sus amigos, novios o novias, van al parque *El Llano*, al billar y a fiestas de amigos y familiares; pocos asisten a antros o cafés. En la categoría de *Trabajo*, identificamos que los jóvenes tienen trabajos informales, son ayudantes en cafeterías, en carpinterías, son bailarines folclóricos, niñeras, hacen velas, hacen artesanía, dan cursos de música... *hacemos velas, vendo velas...* *Yo doy cursos de música a niños chicos* (Mauri y Almendra, 2019).

CONCLUSIONES

Al analizar las categorías consideradas en este estudio (amistad, gustos, preferencias musicales, vestido, calzado, peinado, marcas, lugar de compra, tecnologías, trabajo y lugares para salir) demostrar que las representaciones sociales se

construyen al momento en que son compartidos como suyos o propios del grupo de pares, respecto a tres categorías: información, actitud y campo de representación.

Logramos identificar que la amistad juvenil inicia, se consolida y puede trascender más allá del mero compañerismo. Los jóvenes llegan a identificarse con sus pares, casi como si fueran hermanos, porque han encontrado y/o construido un espacio al que sienten que pertenecen, donde son escuchados, en el que encuentran refugio y apoyo. Para la educación y los profesores, resulta beneficioso saber la importancia que tiene la formación de grupos en la escuela y yendo un poco más allá, saber cuáles son los grupos de amistad que prevalecen en los salones de clases porque eso puede facilitar la organización del trabajo escolar, ya sea para armar los equipos de trabajo por afinidades o también para acercar a los estudiantes que no se conocen.

Como han expresados los jóvenes, los trabajos en equipo unen lazos de amistad, pero también influye el ser buena onda, simpático, cariñoso, amable, sonriente, alegre, echar relajo, ser buen amigo(a), con buenos sentimientos. Los estudiantes de bachillerato consolidan sus amistades al momento de “cumplir, estudiar, entregar los trabajos e integrar grupos de estudio”. Los estudios sobre la línea de Juventud y Escuela (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2008; Weiss, 2012) mostraron que los jóvenes al estar con sus amigos y en grupos de pares, la pasan bien, se divierten; sin embargo hay una diversidad de grupos de pares con distintos intereses y algunos pueden estar más enfocados en lo académico, pero no son la mayoría.

En este estudio apreciamos que estos jóvenes oaxaqueños comparten un conjunto de gustos y preferencias que se relacionan con la moda, los grupos musicales, conciertos, libros, autores, comidas, lugares recreativos, bailes y los deseos de continuar sus estudios universitarios. Todos coincidieron en que la diversión es lo que les permite disfrutar su juventud y estar contentos. Esta cultura juvenil en la escuela fue reportada como emergente y que se diferenciaba de la cultura de los adultos en los 60, en el estudio clásico de Coleman con jóvenes de *high school* estadounidense (Pérez, Valdez y Suárez, 2008). Otros estudios han mostrado que la cultura juvenil corre paralela a la cultura escolar (Tenti, 1999) que no se tocan, por lo mismo es que urgen cambios para lograr una mayor integración entre las dos culturas.

Los jóvenes de las entrevistas, asimismo, aprecian la libertad que poseen dentro de la preparatoria de la UABJO, por poder tener cualquier corte de cabello y peinarse a su manera, lo que no sucede en otros subsistemas de educación media

superior. Este hecho nos lleva a invitar a la reflexión sobre la función que tienen los reglamentos disciplinarios en las escuelas que pretenden controlar las apariencias juveniles con los uniformes escolares y los cortes de cabello, como si se tratara del ejército o de la industria; y de alguna manera contradicen los intentos de la educación por fomentar la autonomía y libre decisión en los educandos. En un estudio realizado sobre los reglamentos escolares en la educación media superior, se señaló una falta de diferenciación y discriminación de las medidas disciplinarias frente a las conductas de los jóvenes. Algunas de ellas incluso pueden tener consecuencias que afecten las trayectorias escolares (Fierro, Carbajal y Fortoul, 2019), sobre todo si no se toma en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentran y el contexto en que ocurre.

Los gustos y las preferencias se dividen a partir del género. En el proceso de construcción de las identidades juveniles es importante identificar de qué manera los estereotipos de género se recrean y reproducen en las interacciones juveniles, sin olvidar la responsabilidad que tienen las industrias de la publicidad y el mercado de consumo en ello. En un estudio realizado con chicas, se encontró que en las interacciones cotidianas se ejerce una cierta presión y control social sobre ellas, para que vestan y luzcan femeninas. Estas diversas voces provienen de la escuela: las amigas y los compañeros, y de la casa: los padres y las madres (Grijalva y Briseño, 2019).

En lo que respecta a las preferencias musicales, los jóvenes refirieron una variedad de artistas, grupos y géneros musicales, lo que nos habla de la diversificación de preferencias en la actualidad, aún en un mismo grupo de amigos y amigas. Entre ellos mencionaron: rock en español, alternativo, pesado, urbano, en inglés; pop-rock; los tríos; la trova; las bandas; el mambo; la música metalera; grupos juveniles; música clásica; música nortea; el hiphop; reggae; románticas; reguetón y música de los 80. Las preferencias juveniles han sido poco consideradas en los diferentes niveles del currículo de la educación media superior, tanto en los lineamientos de la política como en la práctica escolar y del aula, aún cuando el modelo educativo coloca a los estudiantes al centro y señala la importancia de atender sus necesidades e intereses. La inclusión de los gustos y preferencias juveniles la realizan *motu proprio* algunos profesores, lo que queda en meros esfuerzos individuales y terminan siendo prácticas docentes aisladas.

La categoría *vestido* se vincula con la moda y con los estilos. Todos los estudiantes tienen conocimiento sobre la moda, los estilos de vestir (formal, informal, casual), y ponen especial atención en los atuendos que se utilizan para determinados eventos: conciertos, paseos, estar en casa, para salir o ir a fiestas. Estos jóvenes de clases populares expresaron ciertas inclinaciones hacia lo que llamaron el *buen* vestir. Encontramos que las mujeres se fijan más en el cuerpo, ya sea para mostrarlo o para cubrirlo. Los pantalones de mezclilla o *jeans* entubados son los preferidos por hombres y mujeres.

Los jóvenes de bachillerato se identificaron con el gusto de estudiar en la escuela, ser parte de un grupo; les agrada bailar, escuchar música, vestir estilos de ropa similares; conocen sobre las marcas de ropa y calzado. Asimismo, los verbos: gustar, decir, ver, llevar, querer, comprar, poner y vestir se refieren a los roles que ejercen como jóvenes.

Finalmente, podemos afirmar que estos estudiantes de preparatoria son personas que definen sus identidades como jóvenes en sus grupos de amistad, al identificarse y compartir sus gustos y preferencias. En su mayoría comparten la representación social de ser amigos, contar con un grupo, llevarse bien, platicar, ayudarse y echar relajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (Filosofía y Cultura Contemporánea). México: Ed. Coyoacán.
- Casillas, M. A., Colorado, A., Molina A., y Ortega J. C. (enero-abril, 2014). Las preferencias musicales de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Sociológica*, 29(81), 125-199.
- Cuevas, Y., y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&tlng=es.
- DGESU (2014). Entrega de información financiera trimestral relativo al artículo 43 del PEF 2014. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca Segundo trimestre. Recuperado de: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/PEF/2014/UPES/nvo21%20UABJO%202.pdf>

- Dorantes, J. J. (julio-diciembre, 2018). La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad. *Interconectando Saberes uv. Revista de divulgación científica en temáticas interdisciplinarias de estudios Económicos, Sociales, Educativos y Tecnológicos*, 3(6), 171-185.
- Fierro Evans, M. C., Carbajal Padilla, P., Fortoul Ollivier, M. B., y Pedroza Obregón, P. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa. México: INEE.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Grijalva M., O. y Briseño M., L. (2019). *Identidades femeninas: estereotipos y cuerpo*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 18 al 22 de noviembre de 2019. Acapulco, Guerrero, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014) *Perspectiva estadística: Oaxaca 2014*. México: INEGI.
- Molina, A., Casillas, M. A., Colorado, A., y Ortega J. C. (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios* (Biblioteca de la Educación Superior). México: ANUIES.
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*. Barcelona, España: Grupo de Investigación DHIGES, Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul [Original: Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. France: Presses Universitaires de France].
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona, España: Paidós.
- Peña, J., y González, O. (2013). La representación social. Teoría, método y técnica. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 299-338). México: El Colegio de México-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Pérez, J.A., Valdez, M., y Suárez, M.H. (coords.). (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: SIJ, UNAM; M.A. Porrúa.

- Piña O, J. M., y Cuevas C., Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires: IPE- UNESCO
- Urbina Cárdenas, J. E., y Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 518-531. Recuperado de: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Weiss, E. (2007). *Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato*. Conferencia magistral. Consejo académico del bachillerato. UNAM: México. Recuperado de: <https://programa4x4-cchsur.com/wpcontent/uploads/2014/09/ewculturrayjovenesCambiosenelbachillerato.pdf>
- . (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En Ramírez Raymundo, R. (Coord.). *Desafíos de la educación media superior*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República: México. Recuperado de: http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- . (coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES: México.
- Weiss, E., Guerra M.I., Guerrero, M.E., Hernández, J., Grijalva, M., O. y Ávalos, J. (2008). Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, others and reflexivity”. *Ethnography and Education*, 3 (1) 17-31. DOI: 10.1080/17457820801899025

IV. CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y JÓVENES UNIVERSITARIOS

ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ
JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL

INTRODUCCIÓN

En épocas de transformación como las que se han vivido a partir de los cambios de partidos políticos en la presidencia de México, desde la alternancia PRI-PAN-PRI¹ en los sexenios de Vicente Fox Quezada, Felipe Calderón Hinojosa y Enrique Peña Nieto hasta la propuesta de cambio de régimen de Andrés Manuel López Obrador enarbolada por el partido Movimiento Regeneración Nacional (MORENA), se ha cuestionado el grado de participación política de las y los ciudadanos que, generalmente, se ha limitado a la emisión del voto.

Sin embargo, la emisión del voto no es la única forma de participación en política. Al respecto, Klingemann (2004, citado en Murga Frassinetti, 2009) menciona dos dimensiones de participación política: *la convencional y la no convencional*; Anduiza y Bosch (2004) a su vez consideran que la participación política puede dividirse en dos grandes tipos: *electoral y no electoral*; por su parte Durand Ponte (2004) propone dividir las acciones políticas en *participación subjetiva y participación práctica*.

¹ En México los partidos que habían dominado la presidencia de la república desde hace más de 90 años fueron el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN).

Si la participación política se conforma en gran parte de un componente electoral y este a su vez está reservado a los ciudadanos, cabe preguntarse, ¿qué significa ser ciudadana o ciudadano? La ciudadanía en México se adquiere con la mayoría de edad, momento en el que se considera que una persona posee la capacidad y los conocimientos básicos sobre la sociedad como para cumplir debidamente con sus deberes y derechos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2000). El concepto de ciudadanía desde el punto de vista legal se basa en tres ejes: los sujetos a quienes se reconoce la ciudadanía, sus derechos y sus obligaciones.

Según Jelin (1997), ser ciudadano(a) significa dos cosas: una, poseer un sentimiento de pertenencia a una comunidad política; y la otra, obtener un reconocimiento de esa comunidad política a la que se pertenece. La pertenencia y el reconocimiento a una comunidad conlleva deberes y derechos. La participación política se ha estudiado en función de la elección de los gobernantes, acto que se realiza a través de diversas acciones que abarcan un amplio abanico del derecho a votar y ser votado(a):

a) exponerse a requerimientos de carácter político, b) votar, c) iniciar una discusión política, d) convencer a otros para votar de un cierto modo, e) llevar un distintivo político, f) mantener contactos con un funcionario o con un dirigente político, g) hacer entregas de dinero a favor de un partido o candidato, h) concurrir a comicios o asambleas, i) contribuir con tiempo y trabajo a una campaña política, j) ser miembro activo de un partido, k) asistir a reuniones en las que se tomen decisiones políticas, l) solicitar contribuciones de dinero para causas políticas, m) ser candidato a un cargo electoral y n) ocupar un cargo público o de partido (Murga Frassinetti, 2009, p. 47).

A este concepto de ciudadanía se le ha denominado *minimalista*, en contraparte al sentido amplio llamado *maximalista* en el que ser ciudadano significa trascender este ámbito legal y tener una identidad cívica y política con la cual las personas se involucran sistemáticamente en la esfera pública que les interesa, con conocimientos suficientes para saber cómo funciona el sistema político y cómo puede insertarse y participar en el, es decir, se trata de construir una *ciudadanía desde abajo* (INE, 2015).

Un aspecto que ha motivado que los ciudadanos emprendan acciones independientes es la pérdida del reconocimiento de los partidos políticos como una

herramienta efectiva para la defensa de sus derechos (Jelin, 1997, p. 193). Para el caso de México, Durand Ponte (2004, p. 176) encontró que en el año 2000 un 42% de los encuestados pensaban que los partidos políticos solo servían para dividir, en este sentido se observa que la deslegitimación de la política no solo se hace evidente en el momento de la votación, sino que abarca la percepción desfavorable de todas sus figuras, organizaciones e instituciones:

Por cuanto hace a la confianza institucional, las instituciones mejor evaluadas por parte de los ciudadanos fueron: médicos, iglesia, maestros, ejército, televisión y los militares. En contraste, los que recibieron la peor calificación por parte de los entrevistados fueron: sindicatos, diputados, senadores, partidos políticos y la policía (SEGOB, 2012, p. 1).

De esta forma, mientras los partidos pierden valor y fuerza otras alternativas ciudadanas ganan legitimidad y presencia, asimismo muestran mayor vitalidad. Probablemente este fenómeno pueda explicar en parte el hecho de que en el 2018, el grupo político que ganó las elecciones se denominó “movimiento” y no “partido”, capitalizando con ello el desgaste de los partidos políticos y el descontento con el rumbo del país, reorientando la participación ciudadana desde un enfoque maximalista a partir del cual un ciudadano efectivamente puede incidir en la modificación del estado actual de las cosas, sin necesidad de estar afiliado o pertenecer a una organización política concreta.

En suma, a partir de este marco de referencia en el que se considera la participación política como un todo y desde la concepción *maximalista* propuesta por el INE (2015), el objetivo central de este estudio es mostrar los resultados del análisis de dicha participación de un grupo de estudiantes de la Universidad Veracruzana, tanto dentro como fuera de una institución, con la finalidad de conocer los principales rasgos de dicha participación y reflexionar en torno a las posibilidades de incidencia de los espacios universitarios, en la formación y promoción de una ciudadanía de manera más directa y activa.

Ciudadanía y educación superior

Una población cuya participación política es con frecuencia sujeta a estudio y análisis es la de las y los jóvenes que recién llegan a la mayoría de edad y por lo

tanto ejercen por primera vez su derecho al voto. En esta etapa se encuentran los estudiantes universitarios, que en México ingresan a los estudios de licenciatura entre los 17 y los 18 años (SEP, 2019).

Actualmente en nuestro país se encuentran estudiando una licenciatura 4 244 133 jóvenes, lo que representa una cobertura de la educación superior del 33.9% considerando solamente el sistema escolarizado, o del 39.7% si se incluye también a quienes cursan estudios de licenciatura en el sistema no escolarizado (SEP, 2019).

En México existe una pronunciada desigualdad y rezago educativo; quienes logran un título de licenciatura son un grupo particularmente reducido que apenas representan 4% del total de la población del país (INEGI, 2015).

Comúnmente, se asocia a la juventud y por ende a los y las jóvenes universitarios con una baja participación en política, sin embargo, este no es un fenómeno exclusivo de la juventud. Según Jover, López, y Quiroga (2011) parece más bien que la juventud está buscando nuevas formas de acción alternativas y directas “tales como las protestas y manifestaciones, la firma de peticiones, los boicots a productos, las actividades de voluntariado, etc.” (p. 239), a las que se agregan nuevas formas de comunicación “como hacer un uso político de la red (a través de foros en línea, enviar mensajes por medio del celular)” (p. 240).

En países europeos la participación estudiantil en el gobierno y la toma de decisiones se ha incorporado en las agendas de modernización de la universidad como efecto del posicionamiento del discurso de una educación centrada en el estudiante que busca su formación integral y que recupera la importancia de su preparación para incidir activa y críticamente en la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática y en el crecimiento económico sostenible. La inclusión de las y los estudiantes en la gobernanza, se aprecia ahora como esencial para la formación de ciudadanos activos insertados exitosamente en las sociedades democráticas (Declaración sobre Gobernanza y Participación Estudiantil, Budapest 2011, citada en Jover *et al.*, 2011). En México esta participación también se va incorporando –lentamente– a las aspiraciones de las universidades, por ejemplo, el Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana (MEIF) promueve la formación de los estudiantes en los ámbitos profesional, social y humano (UV, 2020).

Es importante tener en cuenta que la participación política al interior de las universidades está definida por las propias formas de gobierno y las estructuras

académicas de cada institución, ya que algunas pueden ser más proclives que otras a estar politizadas dependiendo de las propias disciplinas que se cultivan en sus facultades, institutos y centros de investigación. Además, esta participación es diferente a la que se puede dar en el exterior de la universidad.

Las instituciones de educación superior tienen normatividades que rigen sus procesos académicos y administrativos, y en ellas a veces se contemplan como un derecho la participación de los estudiantes para elegir a sus distintos representantes y autoridades universitarias, así como su intervención acotada en la decisión de determinados temas, esto a través de alguna figura que represente a toda la comunidad estudiantil dentro de los cuerpos colegiados de la institución. Una de estas figuras es la del *representante estudiantil*, en donde pueden elegir a alguna de sus compañeras o compañeros de manera “democrática”, para que les represente y abogue por sus derechos; sin embargo, existe escaso conocimiento de cómo participan, si les interesa hacerlo, o los motivos por los cuales no participan, ya sea como candidatos o como votantes.

En el caso particular de la Universidad Veracruzana (UV), en el Estatuto de los Alumnos se establece que “los alumnos inscritos en la educación formal participarán en la planeación y la legislación de la institución y podrán ser miembros de las comisiones permanentes o transitorias del Consejo Universitario General a través del Consejero Alumno, que será su representante ante los cuerpos colegiados de la institución” (UV, 2008, Título xv, Capítulo I, Artículo 142). Asimismo, se menciona que “los alumnos de cada entidad académica elegirán anualmente a un representante por cada grupo [...] para integrar la Junta Académica, y a un representante por cada uno de los programas educativos que se interese en integrarse al Consejo Técnico. Los representantes alumnos de cada programa educativo que forman parte de la Junta Académica elegirán a su representante para integrar el Consejo Técnico u Órgano Equivalente” (UV, 2008, Título xv, Capítulo II, Artículo 151).

La participación de los estudiantes en los distintos procesos de toma de decisión de la vida de estas instituciones educativas tiene una finalidad que va más allá del propio ámbito universitario, ya que busca formar ciudadanía: en sí, se trata de impulsar en los programas académicos los principios, valores y prácticas de la democracia, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la dignidad humana. La UV también procura que el ejercicio de sus funciones sustantivas se realice estableciendo una estrecha vinculación con los diferentes sectores de

la sociedad, por lo que se considera relevante desarrollar e impulsar investigaciones que contribuyan a la mejora de dichas prácticas y al fomento de la participación activa de la comunidad estudiantil en la vida democrática de su institución (UV, 1996).

Por otro lado, el ambiente político externo a las instituciones educativas también incide; se observa que en sociedades en las que hay mayor movilización en torno a distintas causas, suele darse también mayor participación dentro de las universidades. Un ejemplo de los extremos en la influencia que puede ejercer el propio contexto que rodea a las instituciones de educación superior es el de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), donde la elección del rector es por voto universal, incluido el del estudiantado, proceso que se da enmarcado en un contexto externo caracterizado por la alta participación de la ciudadanía en la toma de decisiones municipales y estatales. En contraste, en la Universidad Veracruzana los estudiantes solo tienen derecho a una presentación protocolaria limitada ante la Junta de Gobierno para manifestar su apoyo a uno u otro candidato a la rectoría, esto ocurre en un entorno en el que, en general, se observa poca movilización ciudadana. En esta misma línea, se entiende que la participación de los estudiantes será también muy diferente en las instituciones de educación superior particulares donde las estructuras de gobierno son más verticales y con reducida o nula representación de los estudiantes.

No obstante que las formas de participación al interior de la universidad no necesariamente tienen que corresponderse con las que se siguen o predominan fuera de ella, ya que “Los estudiantes pueden ser políticamente activos fuera de la universidad y no serlo dentro” (Jover *et al.*, 2011, p. 249), existe en el imaginario social la representación de que ser estudiante universitario necesariamente es igual a ser afín a la participación en la lucha o defensa de ciertos temas que atañen al desarrollo de la vida social, económica y política del entorno que les rodea.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Tipo de investigación y alcance

El tipo de investigación fue de corte cuantitativo, de índole descriptiva, con la finalidad de presentar una caracterización del fenómeno de estudio dando cuenta de

su estructura y cómo se comportó en la población de estudio, se realizó el análisis a través de la elaboración de tablas de frecuencias y porcentajes, en algunos casos se llevaron a cabo comparaciones por sexo y se construyeron índices sumatorios.

Sobre el instrumento aplicado

Para este texto se recuperaron datos obtenidos del cuestionario *Ciudadanía y juventudes universitarias*, instrumento que se construyó en el marco de la investigación *La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades*, la cual se aplicó en cinco instituciones de educación superior: la Universidad de Sonora (UNISON), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Estatal de Sonora (UES), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Católica de Colombia (UCC), con el propósito de identificar los conocimientos, las actitudes y los valores que las y los estudiantes ponen en práctica para la construcción de una ciudadanía desde una perspectiva democrática, así como analizar la valoración que le otorgan a conceptos como diversidad, igualdad y participación política, en ambientes físicos y digitales.

La construcción de la encuesta se desarrolló en tres fases. La primera fase consistió en la organización de reuniones a distancia entre las investigadoras responsables de cada institución para la revisión y discusión de la literatura producida en los últimos diez años, principalmente, en América Latina, con la finalidad de establecer un estado del arte sobre la ciudadanía en jóvenes en ambientes físicos y digitales. En la segunda fase se construyó un cuestionario considerando diversas encuestas realizadas en el contexto mexicano y se llevaron a cabo pruebas piloto. En la tercera y última fase, el cuestionario final se discutió y consensuó en diversas reuniones y fue validado por especialistas en el tema.

El cuestionario se estructuró en tres ejes tomando como base diversas contribuciones teóricas (Marshall y Bottomore, 1992; Freijeiro, 2005; 2008; Silva, 2014; Del Re, 2001 y Chaux, Mejía y Mejía, 2014) de acuerdo con diferentes encuestas aplicadas en el contexto mexicano (INEGI, 2012 y 2015; IMJUVE, 2013), estos ejes fueron: *a*) conocimiento legal y político del país y de su universidad; *b*) actitudes y valores acerca de la igualdad, la justicia y la democracia, y *c*) acciones orientadas a la participación en la resolución de problemas de forma cooperativa e individual, actividades de protesta y elecciones.

Asimismo, se indagaron los datos socioeconómicos de la comunidad estudiantil participante. El cuestionario de 49 preguntas fue aplicado en los meses de abril a junio de 2018, previo a las elecciones del 1 de julio de 2018 en México.

Descripción de la población y muestra

En el caso particular de la UV, la población de estudio incluyó a estudiantes de distintas carreras que ingresaron en las generaciones 2017 y 2018 en la región Xalapa.

Cabe mencionar que la UV está geográficamente desconcentrada a lo largo del estado de Veracruz, cuenta con cinco regiones universitarias: Xalapa es la sede central, Poza Rica, Veracruz, Orizaba y Coatzacoalcos.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. No se buscó una generalización de los resultados, sino tener un primer acercamiento al fenómeno recurriendo a diversos grupos de jóvenes para explorar cómo eran sus prácticas y cuáles fueron sus opiniones. La población total fue de 22 119 estudiantes. Con una muestra de 390 estudiantes distribuida de manera proporcional en las seis áreas académicas existentes en la UV (Ciencias de la Salud; Biológico-Agropecuaria; Humanidades Económico-Administrativa; Artes y Técnica).

Para cubrir la muestra establecida se eligieron al azar diversas licenciaturas (Tabla 1). De esta forma se logró una muestra representativa de la Región Xalapa con un margen de error de 5% y un nivel de confianza del 95%, y representativa de las áreas académicas (excepto la de Artes) con un margen de error menor al 10% y una confiabilidad de al menos 90%.

El cuestionario se aplicó de manera presencial en formatos impresos en los grupos donde se permitió el libre acceso; en otros lugares se requirió elaborar una solicitud formal para obtener el permiso de los directivos de las facultades.

Una vez aplicados los cuestionarios se capturaron en MS Excel y se depuraron. Para el análisis se generó una base de datos con el paquete estadístico SPSS. En la elaboración de este estudio se analizaron únicamente trece preguntas del cuestionario que nos ayudaron a tener una primera exploración de cómo se expresa la participación política de las y los estudiantes dentro y fuera de la Universidad.

Tabla 1. Estudiantes participantes en el estudio de la UV

Área (población)	Licenciaturas	Población	Cuestionarios aplicados
Técnica 4 880	Física	164	85
	Ing. en Alimentos	163	
	Ing. en Instrumentación Electrónica	408	
	Ingeniería Eléctrica	354	
	Matemáticas	158	
	Químico Farmacéutico Biólogo	547	
Humanidades 5 026	Derecho	1,820	88
	Antropología Social	118	
	Filosofía	188	
	Pedagogía	882	
	Sociología	221	
Económ.- Adm. 5 987	Administración	1,116	104
	Ciencias Políticas y Gestión Pública	40	
	Economía	319	
	Estadística	104	
	Geografía	222	
	Publicidad y Relaciones Púb.	570	
	Tecnologías Computacionales	216	
Ciencias de la Salud 3 837	Cirujano Dentista	682	68
	Médico Cirujano	774	
	Psicología	814	
	Química Clínica	571	
Biológico- Agropecuaria 1 385	Ingeniería en Agronomía	669	26
Artes 100	Artes Visuales	159	19
	Danza Contemporánea	85	
	Educación Musical	162	
	Teatro	168	
Total 22 119			390

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

87% de los encuestados (341) se ubicaron en el rango de edad normativa para estudiar licenciatura, es decir, de los 18 a los 23 años; 13% restante (49) tenían de 24 a 34 años. La mayoría de los jóvenes señalaron ser solteros (95%), no tener hijos (93%) y dedicar su tiempo, principalmente, a sus estudios (78%), mientras que el resto manifestó que estudiaba y trabajaba de forma paralela (22%).

En total se contó con la participación de 207 mujeres (53%) y 180 hombres (46%), tres estudiantes no declararon su sexo (.08%). A continuación, se presentan los hallazgos en dos grandes dimensiones: participación fuera y participación dentro de la universidad.

Participación fuera de la universidad

En primer lugar, se les preguntó a los y las estudiantes para conocer su participación política fuera de la Universidad, si pensaban votar en las próximas elecciones, de igual forma fue de interés conocer si tenían alguna simpatía o afinidad por algún partido político y por cuál candidato votarían, la importancia que daban a los argumentos que los candidatos difundían en diversos medios y al mismo tiempo conocer sus opiniones respecto a la función que tiene el voto.

Con referencia a lo anterior, se observó que 80.8% respondió que sí votaría en las elecciones del mes de julio de 2018, 4.1% indicó que no y 14.6% no sabían si votarían, 2 estudiantes no contestaron. La diferencia por sexo fue interesante, ya que por una parte un porcentaje mayor de hombres no votaría 68.8%, pero a la vez el porcentaje de mujeres que no sabía si votaría fue mayor que el de los hombres 67.9% contra 32.1% respectivamente. Al aplicar una prueba chi-cuadrada, comprobamos que esas diferencias eran estadísticamente significativas, con una significancia de 0.019 (Tabla 2).

Señalaron que votaría por Andrés Manuel López Obrador 46.2%, seguido por Ricardo Anaya Cortés 17.9%, Jaime Rodríguez Calderón 6.7%, José Antonio Meade Kuribreña 3.8% y Margarita Zavala Gómez del Campo 1.5%. 23.8% no seleccionó candidato y 18.7% dijeron que no sabían si votarían o no. Analizando las intenciones de voto por sexo encontramos que hay una mayor preferencia de las mujeres por Ricardo Anaya (Tabla 3). Esta diferencia es estadísticamente

significativa, ya que al aplicar una prueba chi-cuadrada obtuvimos una significancia de 0.043 (Tabla 3).

Tabla 2. Intención de voto, por sexo

Intención	Hombre	Mujer	Total
No votará	11 68.8%	5 31.3%	16 100%
No sabe	18 32.1%	38 67.9%	56 100.0%
Sí votará	149 47.6%	164 52.4%	313 100.0%
Total	178 46.2%	207 53.8%	385 100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Votación por candidatos por sexo

Candidato	Hombre	Mujer	Total
López Obrador	94 52.8%	84 47.2%	178 100%
Meade Kuribreña	9 60.0%	6 40.0%	15 100.0%
Zavala Gómez del Campo	3 50.0%	3 50.0%	6 100.0%
Anaya Cortés	23 32.9%	47 67.1%	70 100.0%
Rodríguez Calderón	15 57.7%	11 42.3%	26 100.0%
Total	144 48.8%	151 51.2%	295 100.0%

Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de los estudiantes (53.6%) indicaron que no tenían simpatía o afinidad por ningún partido político; no obstante, el partido que más simpatizantes declarados tenía era MORENA con poco menos de la tercera parte (30%) y los otros partidos alcanzaban menos del 7% cada uno (Tabla 4).

Lo anterior reveló una menor simpatía por los partidos que por los candidatos, por ejemplo, 46.2% votaría por Andrés Manuel López Obrador, pero la preferencia por los partidos que lo postulaban solo alcanzaba un 30.6% de simpatizantes. Por Ricardo Anaya 17.9% Cortés votaría, pero en términos de los partidos postulantes solo 8.8% de estudiantes manifestó simpatía.

Tabla 4. Simpatía o afinidad por algún partido político (%)

Partido	%
PAN	6.7
PRI	2.7
PRD	1.8
PT	0.3
PVEM	0.8
Movimiento Ciudadano	0.3
Nueva Alianza	0.0
PES	0.3
MORENA	30.0
Otro	1.9
Ninguno	53.6

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto que se indagó fue si les interesaba participar como funcionarios de casilla en caso de resultar insaculados, a lo cual un 63.6% indicó que sí y 35.4% respondió que no y 1% no respondió. Tanto hombres como mujeres aceptarían participar en la misma proporción. El número de estudiantes dispuestos a participar como representante de casilla fue 17% menor que quienes declararon que votarían, sin embargo 37 de los 71 (52%) que no votarían o no sabían si lo harían, sí tenían la disposición para ser funcionarios de casilla.

En esta misma dimensión fue importante conocer el sentido que le dieron al voto. Como se puede observar en la tabla 5, seleccionaron el nivel, de acuerdo con diversas afirmaciones que se les plantearon sobre la función que tiene el voto. En general, manifestaron una opinión muy favorable al hecho de votar: “para ejercer mi derecho ciudadano” (86.7%), “para mejorar las condiciones de vida del país” (85.6%), “para que mi opinión sea tomada en cuenta” (83.6%), “para que haya justicia en el país” (82.1%), opinaron mayoritariamente. Cabe mencionar que la mayoría expresó estar en desacuerdo con que la función de votar fuera “para beneficio propio con el triunfo de un candidato” (60.8%). Sin embargo, poco más de la mitad (51.3%) no estuvo de acuerdo en que la emisión del voto no sirva “para nada, todo sigue igual”; es decir, se percibió por una parte una actitud positiva sobre los alcances del voto y por otra mostraron dudas sobre el resultado real del voto y su utilidad para cambiar el estado de las cosas (Tabla 5).

Tabla 5. Opiniones de los estudiantes respecto a la función que tiene votar (%)

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo y de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo y en desacuerdo
Para mejorar las condiciones de vida del país	85.6	10.0	4.4
Para que haya justicia en el país	82.1	11.5	6.2
Para que los políticos cumplan lo que prometen	70.8	19.0	9.8
Para disminuir la inseguridad y la violencia	78.4	12.8	8.2
Para beneficio propio con el triunfo de un candidato	20.3	18.7	60.8
Para ejercer mi derecho ciudadano	86.7	7.2	5.6
Para que mi opinión sea tomada en cuenta	83.6	10.0	5.9

Fuente: elaboración propia.

Se ha especulado sobre las fuentes de información que influyen en las decisiones políticas de los jóvenes (los medios de comunicación, las redes sociales y las personas cercanas, ya sean familiares o amistades). Para conocer esto, se les preguntó sobre la importancia que daban a los argumentos que se difundían en los medios o los comentarios de otras personas para emitir su voto a favor de algún candidato o candidata, en las elecciones para la presidencia de la República (Tabla 6).

Tabla 6. Importancia de los argumentos de los candidatos o lo que dicen otras personas para emitir su voto (%)

Argumentos	Muy importante e Importante	Moderadamente importante	Nada importante y Poco Importante
Lo que se dicen en la televisión	26.7	30.8	42.6
Lo que se dice en los periódicos	30.0	34.9	34.9
Los resultados de las encuestas	36.1	27.7	35.2
Lo que se dicen en redes sociales o Internet	23.6	32.6	43.6
Lo que dicen tus amistades	9.3	30.3	60.6
Lo que dice tu pareja	10.3	23.8	64.3
Lo que dice tu familia (padres, hermanos)	17.7	32.6	49.7
Las propuestas de los candidatos	81.5	10.3	7.9
Las posturas de los movimientos sociales	59.5	21.8	18.3
Las actividades de campañas políticas	49.2	24.6	26.2
La imagen de los candidatos	37.1	20.3	42.3
La opinión del profesorado o de quienes estudian contigo.	25.4	28.7	45.9
La opinión de tus superiores en el trabajo	5.9	13.3	79.5
Los regalos que ofrecen los partidos.	3.6	3.1	93.0

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, las cuatro primeras preguntas se refieren a los medios de comunicación masivos. A la TV, periódicos y redes sociales, alrededor del 75% de los entrevistados les daban moderada o nula credibilidad. En contraste, fue sorprendente observar que los jóvenes no daban importancia a lo que opinaban sus amigos o pareja (90%), ni a familiares (82%) ni a sus profesores (75%) o jefes en los trabajos (95%). En cambio, declararon tomar muy en cuenta las propuestas de los candidatos (81.5%) y las posturas de los movimientos sociales (casi 60%).

Menos de la mitad consideró importante o muy importante la imagen de los candidatos, y las actividades políticas. Aparentemente, esto habla de ciudadanos muy politizados que además ya no están dispuestos a dejarse influir por los tradicionales regalos de campañas electorales.

Para analizar en su conjunto las preguntas anteriores, construimos un índice sumario con las cuatro primeras preguntas, la llamamos *Influencia de los medios* y la categorizamos en tres niveles: baja, media y alta. Encontramos que solo 12.9% reconoció una influencia alta por parte de los medios. Al hacer este análisis comparativo por género encontramos que más mujeres que hombres declararon tener una *influencia alta*, con una diferencia del 6.3%, situación que no fue estadísticamente significativa porque tuvo una significancia de 0.150 (Tabla 7).

Tabla 7. Nivel de influencia de los medios, por sexo

Influencia	Hombre	Mujer	Total
Baja	53 29.8%	50 24.6%	103 27.0%
Media	108 60.7%	121 59.6%	229 60.1%
Alta	17 9.5%	32 15.8%	49 12.9%
Total	178 100.0%	203 100.0%	381 100.0%

Fuente: elaboración propia.

Para estimar la *Influencia de la familia* generamos un índice sumario con las preguntas 5, 6 y 7, y en su mayoría fue baja y media (84.5% entre ambas), solo para 10.5% la familia tuvo una alta influencia en su voto. En el análisis por sexo la influencia fue similar en hombres y mujeres (Tabla 8).

Al indagar sobre sus conocimientos sobre la distribución de poderes, se identificó que tenían más conocimiento de la existencia de los tres poderes en el gobierno federal. 77.7% el ejecutivo, 63.6% el legislativo y 61.8% el judicial. El conocimiento sobre la existencia de los tres poderes en el gobierno estatal fue más bajo 37.4% ejecutivo, 59.9 legislativo y 52.6% judicial, destacando que solo la tercera parte identificó al poder ejecutivo representado por el gobernador de la entidad. En relación con el gobierno municipal, 91.5% mencionó que estaba integrado por el presidente municipal, regidores y síndicos. Sin embargo, también pudimos observar que existe confusión, ya que se menciona dentro del gobierno federal o estatal a presidentes municipales, regidores y síndicos, que solo operan a nivel municipal 3.8% y 10.8%, y dentro del gobierno municipal se mencionó a los poderes ejecutivo legislativo y judicial, que no existen en los municipios (Tabla 9).

Tabla 8. Influencia de la familia, por sexo

Influencia	Hombre	Mujer	Total
Baja	89 50.9%	110 53.4%	199 52.2%
Media	66 37.7%	76 36.9%	142 32.3%
Alta	20 11.4%	20 9.7%	40 10.5%
Total	175 100.0%	206 100.0%	381 100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Relación de los poderes que creen que corresponden a cada división territorial de México, de acuerdo con los conocimientos de las y los estudiantes (%)

Poderes	Gobierno federal	Gobiernos estatales	Gobiernos municipales
Poder ejecutivo	77.7	37.4	16.2
Poder legislativo	63.6	55.9	12.1
Poder judicial	61.8	52.6	23.8
Presidente municipal, regidores y síndicos	3.8	10.8	91.5

Fuente: elaboración propia.

Participación en la universidad

Por otra parte, para indagar la participación dentro de la universidad se analizaron diversos aspectos relacionados con el interés que tienen en votar por sus representantes en órganos de gobierno y organismos reconocidos por las autoridades universitarias. Este tipo de participación en la universidad no es una obligación para el alumnado, por lo que tienen la libertad de decidir si lo hacen o no, sin recibir sanciones o juicios de valor.

Para identificar a quienes tenían más interés en involucrarse en la representación estudiantil se les preguntó si pensaban participar en alguna planilla. También se les cuestionó si habían llevado a cabo acciones para resolver algún problema en la universidad, su forma de proceder para resolver una situación que les afectara directamente o a alguien de su grupo y si habían leído o conocían diversos documentos de la legislación universitaria.

Con respecto a la participación con su voto en la elección de representantes estudiantiles dentro de los órganos de gobierno u organismos reconocidos por las autoridades universitarias, se encontró que menos de la tercera parte (30.5%) habían participado en la elección de su representante ante la Junta Académica, el Consejo Técnico o Consejo Universitario. El porcentaje de quienes habían participado en organizaciones estudiantiles reconocidas por las autoridades universitarias fue de 19%, menos de la cuarta parte de la población estudiantil encuestada (22.6%) había participado con su voto en la elección de representantes estudiantiles en organizaciones no reconocidas por las autoridades universitarias. Cabe enfatizar que un alto porcentaje (46.4%) indicaron que no habían participado en ningún tipo de elección.

Aunque podemos observar una participación ligeramente mayor en las mujeres, en tres de las cuatro preguntas, esta diferencia no fue estadísticamente significativa. En este texto no se explora el dato del semestre que cursan los estudiantes, aun así verificamos que el nivel de participación tampoco dependía del semestre (Tabla 10).

La baja participación se hizo evidente al tratarse de acciones que iban más allá de la emisión del voto, aunque es necesario acotar que en la UV se exigen algunos requisitos académicos (tener un 50% de créditos de la carrera, ser estudiante regular y tener un promedio de calificación de 8 o más) para aspirar a ser electa o electo en organismos reconocidos como el Consejo Técnico o el Consejo Universitario.

Al preguntarles si habían participado en alguna planilla para la representación estudiantil dentro de los órganos de gobierno u organismos (reconocidos o no reconocidos por las autoridades universitarias), fueron pocos quienes habían participado: 7.2% en órganos de gobierno reconocidos por la ley universitaria (Junta Académica, Consejo Técnico, Consejo Universitario); solo 4.1% participó en asociaciones, federaciones u organizaciones estudiantiles reconocidas por las autoridades universitarias, y 7.7% en organizaciones no reconocidas por las autoridades universitarias (colectivos estudiantiles, movimiento para un fin, etc.), y 82.6% no había formado parte de algún organismo o asociación (Tabla 11).

Tabla 10. Participación (con su voto) en la elección de representantes estudiantiles, de gobierno y organismos reconocidos o no reconocidos por las autoridades universitarias, por sexo

Organismos y asociaciones	Sí		
	Hombre	Mujer	Total
Órganos de gobierno reconocidos por la ley universitaria como: Junta Académica, Consejo Técnico, Consejo Universitario.	52 28.9%	64 30.9%	119 ¹ 30.5%
Asociación, Federación u Organización Estudiantil reconocida por las autoridades universitarias.	36 20.0%	38 18.4%	74 19.0%
Organización no reconocida por las autoridades universitarias (colectivos estudiantiles, movimientos para un fin, etc.)	34 18.9%	54 26.1%	88 22.6%
No he participado en ninguna elección.	91 50.6%	90 43.5%	181 46.4%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Participación en alguna planilla para la representación estudiantil dentro de los órganos de gobierno u organismos reconocidos, o no reconocidos por las autoridades universitarias (%)

Organismos y asociaciones	%
Órganos de gobierno reconocidos por la ley universitaria como: Junta Académica, Consejo Técnico, Consejo Universitario.	7.2
Asociación, federación u organización estudiantil reconocida por las autoridades universitarias.	4.1

Organización no reconocida por las autoridades universitarias (colectivos estudiantiles, movimiento para un fin, etc.).	7.7
No he participado.	82.6

Fuente: elaboración propia.

La legislación de la UV prevé distintos mecanismos y procedimientos que se pueden llevar a cabo para defender los derechos de la comunidad estudiantil, mismos que son poco usados como se puede ver en la tabla 12. Solo en dos actividades habían participado más del 50% de estudiantes: quienes habían *presentado* inconformidad como grupo ante las autoridades o *promovido* que el o la líder del grupo se dirigiera a las autoridades para representarles; 40% había *elaborado* y enviado cartas grupales para presentar una queja ante las autoridades correspondientes.

En actividades más informales la mayoría indicó que *nunca* o *casi nunca* realizaba acciones para resolver algún problema, sobre todo cuando se trataba de repartir circulares o manifiestos para difundir su protesta, así como colocar mantas, carteles o cualquier propaganda que manifestara su inconformidad. Es decir, no participaron, aunque se trataran de acciones directas y sencillas.

Como estudiantes de nuevo ingreso se les informa de la legislación universitaria y sus derechos en las pláticas de inducción a la universidad; a pesar de ello, poco más de la mitad de los participantes 55.6% respondió que sí sabe a dónde dirigirse y 42.6% respondió que no; quienes contestaron que sí, mencionaron a la Dirección de la facultad, la Secretaría Académica, la Rectoría, el Consejo Técnico y la Defensoría de los Derechos Universitarios. Es importante señalar que esta pregunta fue la única de opción abierta y hubo diferentes respuestas que evidenciaron la falta de conocimiento y la poca claridad que tienen para distinguir con quién, a dónde acudir, o bien, qué procedimiento pueden realizar en cada instancia.

Otro de los aspectos que nos interesó fue conocer si habían leído los distintos documentos que componen la normatividad universitaria y que rigen los diferentes procesos académico-administrativos de la institución: Estatuto General y/o Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana (36.9%), Estatuto o Capítulo de Defensoría de los Derechos Universitarios (24.4%) y Reglamento Escolar o Estatuto de los Alumnos (59.7%).

De este último reglamento indicaron que habían revisado en mayor medida sobre las becas y apoyos (56.4%), movilidad estudiantil (47.4%), modalidades de titulación (31.5%) y servicio social (31.0%) a pesar de que en las sesiones de tutoría

académica se les invita a que lo revisen. Esto indica que se interesan exclusivamente en aquellos aspectos que les ayudan a resolver problemas académico-administrativos cotidianos e inmediatos, al parecer no tienen intención de intervenir en las decisiones importantes que norman la vida de su universidad.

Tabla 12. Acciones para resolver un problema que les afectara directamente o a alguien de su grupo, a partir de sus derechos establecidos en el Reglamento Escolar o Estatuto de los Alumnos (%)

Acciones	Muy frecuentemente o Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca o Casi nunca
Presentar inconformidad como grupo ante las autoridades.	18.9	33.8	47.2
Elaborar y mandar cartas grupales para presentar la queja ante las autoridades correspondientes.	14.1	26.4	59.5
Conformar una comisión que represente al grupo para presentar la queja ante las autoridades correspondientes.	11.3	19.7	68.4
Promover que el o la líder del grupo se dirija a las autoridades para representarles.	21.8	29.8	48.5
Enviar mensajes a través de las redes sociales para difundir su propuesta.	9.0	13.6	76.9
Colocar mantas, carteles o cualquier propaganda que manifieste la inconformidad.	3.6	6.7	89.5
Repartir circulares o manifiestos para difundir su protesta.	4.1	5.9	89.7
Asistir a manifestaciones como forma de protesta ante la inconformidad.	10.0	13.6	76.4

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Respecto a la participación política fuera de la Universidad Veracruzana, como se pudo observar, la mayoría de estudiantes estuvo de acuerdo en ciertas prácticas generales como el emitir su voto y participar en las mesas de votación; los motivos aducidos tenían que ver más con el bien común que por un interés personal. Por otro lado, no mostraron intención de involucrarse más en el tema, ya que sus fuentes de información provinieron, principalmente, de las y los candidatos; esto significa que no suelen preocuparse por la política excepto cuando hay elecciones, periodo en el que la exposición mediática de las candidaturas son intensas.

Por otra parte, si nos detenemos en el análisis de las respuestas dadas a la pregunta sobre si el poder ejecutivo era parte del Gobierno Federal y del Estatal, el resultado es, por decir lo menos, preocupante, ya que casi una cuarta parte no identificó al presidente con el poder ejecutivo federal, y más de la tercera parte no supo que los gobernadores de los estados son el poder ejecutivo estatal. Lo que significa que desconocen el ámbito de las competencias, responsabilidades y obligaciones que corresponde a cada poder, no solo ignoran la estructura normativa, sino que tampoco identifican a las personas que las encarnan, lo cual limita la relación que pueden establecer con dichas estructuras de gobierno para emprender acciones de transformación social, por decir algo.

Esta situación se torna preocupante debido a que no existe en el currículo universitario una oferta educativa genérica que aborde estos temas, esto significa que después del bachillerato ya no tendrán una educación formal en dichos tópicos, por lo que estos datos abren una ventana de oportunidad para trabajar en la creación de ofertas educativas en el Área de Formación de Elección Libre² que favorezca e impulse su tratamiento en diversos formatos, ya sea como clases, foros, simposios, seminarios, talleres y eventos de diversos tipos, que tengan como objetivo cultivar como formación transversal la ciudadanía de la comunidad estudiantil.

Cabe mencionar que, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional Electoral (INE), la participación de la juventud se incrementó levemente en el 2018 en comparación con las elecciones anteriores, no obstante, la participación continúa siendo

² En la UV todos los estudiantes deben cursar y aprobar un porcentaje de créditos curriculares a través de una oferta de experiencias educativas (materias) enfocadas en fortalecer la formación integral independientemente de la carrera que cursan, por ejemplo, se ofrecen cursos de acondicionamiento físico y deportes, apreciación artística, bailes regionales, música, tecnología, salud, entre otros, dicha oferta se agrupa en la denominada Área de Formación de Elección Libre (AFEL).

reducida por lo que deben focalizarse los esfuerzos para incentivar la participación de la población, principalmente, entre los 19 y 34 años de edad (IFE, 2013; INE, 2019). Una razón más para que las universidades promuevan la formación y el ejercicio pleno de la ciudadanía en sus estudiantes.

En relación con la participación al interior de la Universidad Veracruzana, se encontró que el grupo de estudiantes tuvo poca participación; menos de la mitad votó por sus representantes y solo 17% formó parte de organizaciones o planillas estudiantiles. Al parecer, sus intereses estuvieron más enfocados en actividades deportivas o culturales, ya que más de la tercera parte declaró haber participado en organizaciones deportivas, algo que resulta dudoso porque es probable que se estuvieran refiriendo al hecho de haber asistido a un partido o concierto.

En general, estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios en varios sentidos: en primer lugar, que las formas de participación política tradicional ya no responden a los intereses de la juventud; en segundo lugar, que las formas de participación son diferentes dentro y fuera de la universidad, es decir no tienen que corresponder a las que se siguen fuera de esta; y en tercer lugar, se confirma algo que no es nuevo, la baja participación política de la ciudadanía joven (Durand Ponte, 2004; Jover *et al.*, 2011). De igual manera, se observa una diferencia entre el interés en política y las actividades que están dispuestos a llevar a cabo (Murga Frassinetti, 2009).

Asimismo, dichos hallazgos concuerdan con los resultados obtenidos en las otras cuatro instituciones de educación superior donde se aplicó el cuestionario (González, López, y Ortiz, 2020), en donde se identificó un gran desconocimiento sobre la existencia de la división de poderes en el gobierno del estado y en torno al funcionamiento del sistema político universitario, así como escasas acciones que los estudiantes realizan, de igual forma las más recurrentes estuvieron fuertemente ligadas a las actividades que se originaron en el marco de los comicios electorales de 2018, ya que tres cuartas partes de los encuestados afirmaron tener la intención de participar en dicha elección, sin embargo, en lo que se refiere a la participación sobre cuestiones relativas al funcionamiento de la universidad (elección de representantes estudiantiles), los datos indicaron que apenas un poco más de la mitad de los estudiantes no había emitido su voto al respecto, y casi la totalidad nunca había formado parte de una planilla o campaña, por mencionar algunos ejemplos.

En este sentido, los datos evidenciaron un largo camino por recorrer sobre el fomento a la participación política de nuestros estudiantes. La ventaja es que son jóvenes y tendrán tiempo de cultivar este aspecto en su vida; no obstante, la inquietud se centra en el hecho de que al encontrarse en el último tramo de su educación formal, la oportunidad para ejercitar sus convicciones y valores democráticos se puede ver reducido; por lo tanto, es de vital importancia cultivarles mediante estrategias metodológicas que fomenten el diálogo entre teoría y práctica, no hay otro espacio más propicio como la universidad, ni una etapa más privilegiada como el ser estudiante universitario para que ello ocurra.

Los resultados obtenidos también invitan a poner sobre la mesa de discusión las condiciones que han llevado a la situación actual, es decir, nos preguntamos ¿Cuál es el papel que la institución está desempeñando en la tarea de formar activamente a la comunidad estudiantil como ciudadanía, en la práctica constante de sus derechos y la participación en la toma de decisiones? Si las y los estudiantes universitarios no se interesan por ejercer su ciudadanía involucrándose en los eventos y mecanismos que la propia universidad les ha abierto para participar en la toma de decisiones, es probable que se deba a que se está haciendo de forma equivocada, porque es evidente que tiene poca incidencia; de esta forma es difícil lograr concientizarles sobre lo que ocurre a su alrededor y que a partir de ello se identifiquen como agentes de cambio desde sus propias disciplinas, en la búsqueda de soluciones para atender los problemas que aquejan a la sociedad que les rodea.

Se sabe que las juventudes actuales han cambiado los agentes en los cuales cimentan la construcción de sus opiniones y decisiones, lo que se observa es un viraje de 180 grados: los medios tradicionales como la radio, prensa y TV, han perdido su hegemonía y ahora son las redes sociales las que construyen opinión, las que hacen campañas electorales, las que posicionan como tendencia los temas y figuras del día.

De esta forma, es necesario hacer esfuerzos desde las instituciones en la creación de espacios y ocasiones para que las y los jóvenes puedan emitir opiniones fundamentadas, que se sientan motivados a involucrarse y a expresar libremente sus ideas; el desafío consiste, en todo caso, en superar la reducción de la visión de la ciudadanía limitada a la dimensión puramente política, no se debe olvidar, en palabras de Orellana y Muñoz (2019, p. 146) que “una escuela que se preocupa de la formación ciudadana, facilita la incursión del estudiantado en un contexto social

mayor”, por consiguiente el espacio universitario sigue siendo fundamental para propiciar ese tránsito con mayores probabilidades de éxito.

La formación de ciudadanos es parte de la razón de ser de las instituciones educativas, es inherente a sus funciones y la universidad tendría que ser el espacio, por definición, en el que los y las jóvenes aprendan, ensayen y ejerciten en la práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la construcción de espacios de diálogo, consenso y disenso en el abordaje de los distintos temas que competen al desarrollo de la sociedad en la que viven. Es importante considerar que no se trata de un aprendizaje independiente o accesorio a su preparación profesional, sino de una formación de carácter integral que tendría que pasar por el aprendizaje transversal y formación de ciudadanas y ciudadanos preparados para contribuir desde sus distintas disciplinas y campos profesionales a la construcción de sociedades más justas, igualitarias y democráticas.

Si partimos de la premisa de que la formación ciudadana implica hacerles conscientes de sus derechos y deberes, alentar la integración a su comunidad y fomentar la participación en la toma de decisiones en su entorno, los resultados aquí mostrados presentan claroscuros. Está claro que la universidad es solo un espacio formativo más en el que no debe descargarse la responsabilidad total de este tipo de formación, y aunque las formas de participación dentro y fuera de la universidad son diferentes, si en las reducidas acciones y espacios internos en los que se puede fomentar la participación política de los jóvenes no se logra mayor impacto, la esperanza de que esos ejercicios se traduzcan en una participación más sostenida en el contexto externo se verá comprometida.

Esta es una primera aproximación al conocimiento de la participación ciudadana de las y los jóvenes encuestados que aporta información valiosa para seguir profundizando en diversos aspectos relacionados con sus concepciones de ciudadanía y de participación política, así como de sus opiniones sobre el papel que juega la universidad como un terreno fecundo para fomentar su formación.

BIBLIOGRAFÍA

Anduiza, E., y Bosch, A. (2004). Comportamiento político y electoral. Barcelona: Ariel.

- Chaux, E., Mejía, A. y Mejía, J. F. (2014). ¿Qué es la ciudadanía y cuáles son sus ejes? Formadores de Ciudadanía. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/378288100/Que-Es-La-Ciudadania-y-Cuales-Son-Sus-Ejes>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2000. (México).
- Del Re, A. (2001) Para una redefinición del concepto de ciudadanía sociohistórica (9-10), 189-200. <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHN9-10a07>
- Durand Ponte, V. M (2004). *Ciudadanía y cultura política: México, 1995-2001*. México: S. XXI.
- Freijeiro, V. (2005). Ciudadanía, derechos y bienestar: un análisis del modelo de ciudadanía de T.H. Marshall. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2, 63-100. Recuperado de http://universitas.idhbc.es/n02/02-05_freijeiro.pdf
- . (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (de Marshal a Sen). *Andamios*, 5(9). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000200008
- González, M., López, R. y Ortiz, G. (2020). Formación ciudadana en estudiantes universitarios. México: UAM.
- IFE. (2013). Estudio Censal de la Participación Ciudadana en las Elecciones Federales de 2012. Recuperado de: https://portalanterior.ine.mx/docs/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-EstudiosInvestigaciones/InvestigacionIFE/Estudio_Censal_Participacion_Ciudadana_2012.pdf
- INE. (2015). Informe país sobre calidad de la ciudadanía en México. México: INE, ColMex.
- . (2019). Estudio muestral sobre la participación ciudadana en las elecciones federales de 2018. Recuperado de: <https://centralelectoral.ine.mx/wp-content/uploads/2019/08/EMPC-2018.pdf>
- INEGI. (2015). Encuesta intercensal 2015. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>
- . (2012). Encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas. <http://bdsocial.inmujeres.gob.mx/index.php/encup/17-acervo/acervo/270-encuesta-nacional-sobre-cultura-politica-y-practicas-ciudadanas-encup-2012>
- . (2015). Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA). Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/investigacion/ciberacoso/default.html>
- IMJUVE (2013). Encuesta Nacional de valores en la juventud. Recuperado de: https://www.imjuve.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres de América Latina. *Cuadernos de estudios políticos*, 3(7), 189-214. Recuperado de <https://>

- www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/frauenbereich/jelin/IE_Konzepte/IE_ciudadania/index.html
- Jover, G., López, E., y Quiroga, P. (2011). La participación política de los estudiantes en la Universidad. In *Universidad sin clases* (pp. 233-252).
- Klingemann, H. D. (2004). La orientación de valores y la participación política en los Estados Bálticos. In J. Díez Nicolás y R. Inglehart (eds.), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos* (pp. 405-422). Madrid: Fundesco.
- Marshall, T. H. y Tom Bottomore (1992). *Ciudadanía y clase social*. México: Alianza Editorial.
- Murga Frassinetti, A. (2009). La participación política de los estudiantes universitarios en el primer gobierno de la alternancia en México. *Región y sociedad*, XXI(45), 45-63.
- Orellana F. C. y Muñoz L., C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370561>
- SEGOB. (2012). *Quinta encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas*. Recuperado de <http://www.encup.gob.mx>
- SEP. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx>
- Silva, R. (2014). La suerte de un clásico: el caso de Thomas Humhrey Marshall. *Revista CS*, (13), 361-386. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476347225012.pdf>
- UV. (1996). Ley Orgánica. Veracruz: Autor. Recuperado de: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2019/04/Ley-Organica-Universidad-Veracruzana-reimpresion2017.pdf>
- . (2008). Estatuto de los alumnos. Veracruz: Autor. Recuperado de: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>
- . (2020). Modelo Educativo Integral y Flexible. Recuperado de: <https://www.uv.mx/historia/files/2015/08/MEIF-y-Plan-de-Estudios.pdf>

V. PERTINENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN EL DESARROLLO CURRICULAR

ALMA DELIA OTERO ESCOBAR
LUIS ALEJANDRO GAZCA HERRERA
GUILLERMO LEONEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

La educación superior debe garantizar la pertinencia de sus programas de estudio para formar egresados capaces de integrarse al mercado ocupacional de manera eficiente dando solución con su trabajo a problemas organizacionales decisivos para el desarrollo del país.

En México la educación superior se debe alinear con las necesidades cambiantes de los ámbitos sociales. Casi la mitad de los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para responder a las necesidades, por lo tanto, mejorar la relevancia y los resultados de la educación superior requieren de una visión estratégica, un enfoque común para todo el gobierno y las implicaciones de todo el sistema (OECD, 2019).

Desde su creación y aprobación la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos (LSCA) adscrita a la Facultad de Contaduría de la Universidad Veracruzana en 1994, ha tenido dos planes de estudio; el primero de ellos bajo un modelo educativo rígido y a partir del año 2003 se inició con un plan de estudio en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible (ME), el cual tuvo el último rediseño en el año 2011, dando lugar a una enorme necesidad de redireccionar el programa educativo y adecuarlo a las demandas laborales de las organizaciones

actuales en el uso de tecnologías de la información y la comunicación. La LSCA es una de las carreras con mayor reconocimiento en el sector público y privado del estado de Veracruz, es así que se planteó como área central de estudio a las Tecnologías de Información aplicadas a las Organizaciones (TIO) para su rediseño curricular, por tanto, resulta indispensable validar su pertinencia.

La pertinencia consiste en que la inclusión de las TIO en la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual, a las políticas educativas nacionales, y al potencial del municipio y la región en la que se desarrolle.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación que la sociedad espera, y los cambios que se generan al contribuir a través del conocimiento a resolver sus necesidades (UNESCO, 1998).

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

Los avances en las TIO han incorporado enfoques alternativos para acceder al conocimiento, flexibilidad, interactividad, economía, rapidez, independencia, comunicación y desarrollo. Han transformado la manera de trabajar y gestionar recursos, convirtiéndose en un elemento clave para hacer que el trabajo sea más productivo.

Serrotho (2017) menciona que, desde los comienzos de su masificación en 1996, Internet ha evolucionado hasta convertirse en una herramienta indispensable para la humanidad, las instituciones educativas, las instituciones de gobierno y las empresas.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), ocho de cada diez empleos serán para profesionistas del conocimiento o que tengan habilidades tecnológicas, formación práctica, habilidades directivas y espíritu emprendedor.

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2019) del Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo, afirma que, de los ocho millones de profesionistas ocupados, las áreas que concentran el mayor número son las

económico-administrativas, ingenierías y educación, solo estas tres alcanzan 5 millones de profesionistas ocupados en México.

Por lo tanto, es necesario realizar un análisis exhaustivo de la pertinencia de la inclusión de las TIO en los programas curriculares de educación superior, sustentándose para ello en las expectativas, necesidades de estabilidad y crecimiento del mercado laboral.

TEORÍAS CENTRALES DE LAS TIO

Abordar las teorías que fundamentan la disciplina central es un trabajo complejo, ya que cada una fue pensada conforme al contexto de un paradigma global, por lo que se abordan de acuerdo con su relación fundamental (Tabla 1).

METODOLOGÍA

El objetivo de investigación fue analizar la pertinencia de la inclusión de las TIO en el diseño curricular del programa educativo de la LSCA de la UV. La población estuvo constituida por egresados del programa y por empleadores. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario estructurado de tipo mixto.

Se identificaron las necesidades del mercado laboral y social en los siguientes ejes: procesamiento de información financiera, proceso administrativo, matemáticas para la toma de decisiones, manejo de sistemas de información, diseño y administración de bases de datos, ingeniería de software y finalmente, redes y telecomunicaciones.

Estos mismos ejes analizados, fueron valorados para conocer la demanda de acuerdo con una segmentación geográfica representada en las regiones donde se imparte el programa educativo de la LSCA. Por otro lado, se identificó la situación actual de los egresados de LSCA para detectar oportunidades, deficiencias y perspectivas de quienes cursaron esta licenciatura.

Para esta investigación se seleccionaron los sujetos de estudio siguientes:

- a) Egresados del programa de Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos de las generaciones 2011, 2012 y 2013. Considerando que

el año de egreso de estos últimos pudo ser entre el año 2017 y 2018, con el objetivo de identificar qué perspectiva tenían sobre lo cursado, de cara a su experiencia profesional actual, con la finalidad de integrar las demandas laborales en una propuesta innovadora.

- b) Empleadores en los ámbitos del sector privado, gubernamental y organizaciones civiles de la sociedad. Con el objetivo de identificar las expectativas que tenían sobre las herramientas requeridas por el mercado laboral.

Tabla 1. Teorías que fundamentan la disciplina de las TI en las organizaciones

Teorías de la comunicación	Apoyada en una sólida base matemática, busca sobre todo una transmisión eficaz de los mensajes, a partir del análisis y control de los diferentes tipos de señales que van del emisor al receptor. Su repercusión dentro las organizaciones se produjo a partir de la explosión en la cantidad de información y su necesidad de comunicarse efectiva y eficazmente. (Fernández y Sarramona, 1977; Escudero, 1981; Gimeno, 1981)
Teoría general de sistemas y la cibernética	Formulada originalmente en los años 30 y ampliamente difundida en los años setenta (Bertalanffy, 1976), aporta una concepción aplicable al proceso administrativo para facilitar el análisis y control de las variables fundamentales que inciden en el mismo y para describir la totalidad (Gestalt) del proceso de programación-enseñanza-aprendizaje, considerado como un sistema de toma de decisiones y puesta en práctica de estas.
Teoría de los sistemas adaptativos	Kauffman (2003) sostiene que los sistemas sociales y sistemas ecológicos son interdependientes y no lineales, con realimentaciones en diferentes niveles que permiten al sistema autoorganizarse, adaptarse continuamente, y cambiar de una manera impredecible. En este sentido Rivas (2009), define y considera que la teoría se puede aplicar a las organizaciones permitiendo ajustes continuos en sus elementos y su entorno, logrando así un equilibrio.
Teoría general de la administración (TGA)	Se dedica a estudiar la manera en la que las personas administran los recursos y establecen interacciones con el medio exterior para satisfacer las necesidades, es así como existe una estrecha relación entre la administración y el uso y manejo de las TI.

Fuente: elaboración propia.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron: a) la encuesta a través del cuestionario en línea aplicado mediante la herramienta *Google Forms*; y b) La entrevista y la observación directa a egresados, estudiantes y catedráticos llevadas a cabo en un foro realizado para tal fin.

El diseño de los instrumentos tanto para los egresados como para los empleadores fueron valorados por un comité de expertos y validados a través de una prueba piloto.

El cuestionario para los empleadores estuvo compuesto por preguntas de opción múltiple, con las siguientes categorías de análisis: datos generales, situación laboral, desempeño y formación profesional, e impacto de las tecnologías de información, además se incluyeron un par de preguntas abiertas para valorar recomendaciones sobre los conocimientos necesarios y el desempeño de los egresados.

Mientras que el instrumento de los egresados incluyó preguntas de opción múltiple y abiertas, las categorías de análisis fueron: datos generales, desarrollo profesional, experiencia laboral, impacto de las tecnologías de información, áreas del conocimiento mayormente aplicadas, habilidades y actitudes.

El tamaño de la muestra para la población de empleadores consideró un 95% de confianza, un error máximo del 5% y se aplicó la fórmula de muestreo aleatorio simple para estimar proporciones con población infinita de Anderson, Sweeney y Williams (2012).

Como resultado se obtuvieron un total de 384 encuestas para empleadores, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Tamaño de la muestra de empleadores

Región	Sector Privado	Gobierno / ONG	Total
Veracruz	60	36	96
Xalapa	60	36	96
Córdoba-Orizaba	60	36	96
Poza Rica-Tlaxpan	60	36	96
Total	240	144	384

Fuente: elaboración propia.

La población está compuesta por 105 egresados de las cohortes 2011, 2012 y 2013. Según Murray y Larry (2009) el tamaño de la muestra es de 82, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Encuesta en línea a los egresados

La aplicación de la encuesta en línea a los a 82 egresados de la LSCA, arrojó los siguientes resultados: más del 50% tiene menos de 25 años y 40.7% eran mujeres, mientras que 59.3% hombres.

Se analizaron datos de egresados por cohorte generacional del año 2011 al 2013. La figura 1 presenta los resultados obtenidos: 47.3% de 2011, 14.9% de 2012, 29.7% de 2013 y 8.1% de 2014.

Al identificar el tiempo que transcurre entre el ingreso y egreso de un estudiante por generación se obtuvieron los siguientes datos: un 36.8% egresó en el año 2015, un 26.3% en el año 2017, un 22.4% en el año 2016 y el resto un 14.5% en el año 2018. Se enfatiza que el egreso mayoritariamente se logró dentro de los cuatro años de estudio.

La región Xalapa tiene egresados originarios tanto de ciudades del norte del estado, como del centro y sur. Así como de otros estados de la República Mexicana; como el Estado de México, Oaxaca y la Ciudad de México.

Entre las dificultades más recurrentes de los egresados para lograr encontrar un empleo se encuentran las siguientes: escasa experiencia laboral con un 81.8%; oferta laboral poco atractiva 45.5% y la carrera poco conocida con un 9.1% (Figura 1).

Se puede afirmar que la satisfacción de los egresados con el programa educativo fue alta, dado que 75.6% dijeron que volverían a cursarla, mientras que solo un 24.4% optaría por otra carrera. De los egresados encuestados 82.9% ya se encontraban laborando.

La figura 2 muestra que 48.5% se desempeñaba en dependencias públicas y 41.2% en organizaciones privadas; mientras solo un 8.8% se dedicaba al ejercicio libre de su profesión.

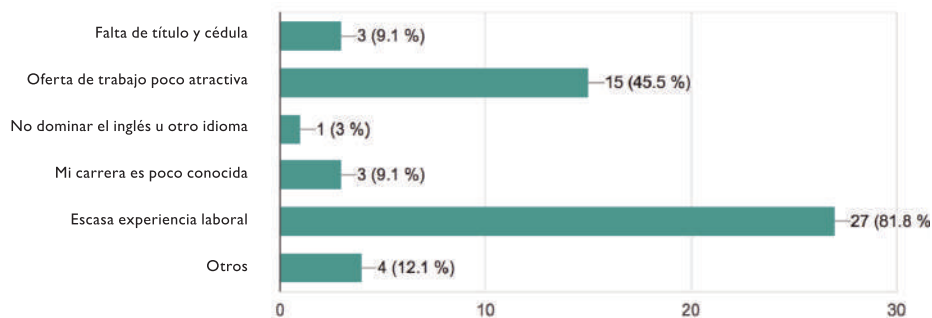


Figura 1. Principales dificultades para obtener empleo.

Fuente: elaboración propia.

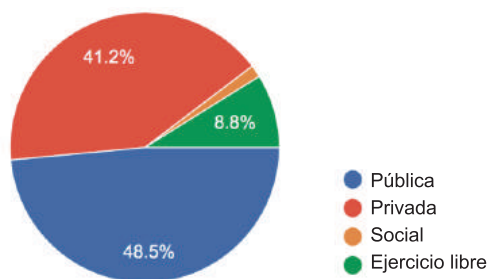


Figura 2. Tipo de empresa donde labora.

Fuente: elaboración propia.

De los egresados encuestados 77.9% contestaron que las actividades laborales que realizaban tenían relación con el perfil de la carrera que estudió, lo cual es indicativo de que se está atendiendo una demanda específica en el mercado.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se puede identificar que las áreas de mayor dominio de los egresados de la LSCA son: 27.3% actividades administrativas y/o de oficina, 18.2% de tecnologías de información y comunicación y 15.9% de ingeniería de software.

En torno a las actividades que realizaron con mayor frecuencia en el trabajo los egresados de la LSCA fueron: administrativas, toma de decisiones, operativas y de supervisión.

Las experiencias educativas de mayor utilidad que consideraron en su ámbito laboral fueron: 28.9% programación, 27.6% base de datos y 25% redes y telecomunicaciones. Las experiencias educativas optativas existentes las consideraron idóneas en un 67.5%.

Los encuestados consideraron entre las habilidades y actitudes más importantes las siguientes: *a)* manejar tecnología apropiada en el área de especialidad, *b)* respeto y empatía hacia los demás, *c)* capacidad de formular e implementar estrategias y *d)* impulsar condiciones de trabajo propias para el crecimiento de la organización.

Se identificó que consideraron que el plan de estudios cursado fue adecuado para su preparación; destacando las tecnologías de información, fundamentales para áreas de desarrollo de software, administración de redes y administración de las tecnologías.

Sobre la experiencia laboral y las tendencias que consideraban mayoritariamente relevantes, señalaron, que: *a)* el desempeño laboral sería igual, *b)* el mercado requeriría más profesionales de la LSCA, *c)* la competencia entre profesionales del área de la LSCA se incrementaría y, *d)* el principal campo de desarrollo de la LSCA se encontraría en el sector privado.

Encuesta en línea a los empleadores

De las encuestas 50% correspondieron a organizaciones privadas, 47.9% al sector público, y 2.1% a organizaciones no gubernamentales, por lo que encontramos un equilibrio entre los tipos de organización encuestadas (Figura 3).

Se puede ver que 47.3% de los empleadores encuestados tienen un puesto directivo, 25.8% en las áreas funcionales, 26.9% en áreas operativas y un 15.1% en la gerencia, por lo que 88% de los empleadores se encuentran en las áreas de toma de decisiones, por tal motivo se puede señalar que tienen pleno conocimiento de las necesidades de la organización y de los requerimientos de los recursos humanos. Los principales requisitos para el personal fue la contratación con conocimientos y competencias en el área de las TIC (Figura 4).

Como se puede apreciar en la figura 5 de este apartado, 67.9% de los empleadores respondieron que la actividad económica de la empresa correspondía a los servicios, 17.3% al ámbito comercial, 11.1% a la industria de transformación y 3.8% al sector financiero.

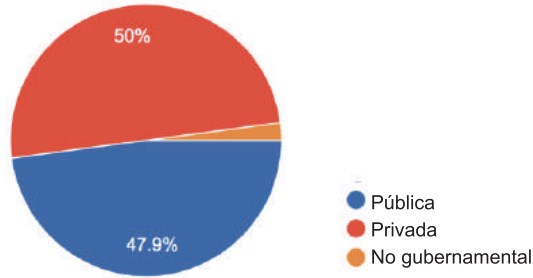


Figura 3. Sector al que pertenece el empleador.

Fuente: elaboración propia.

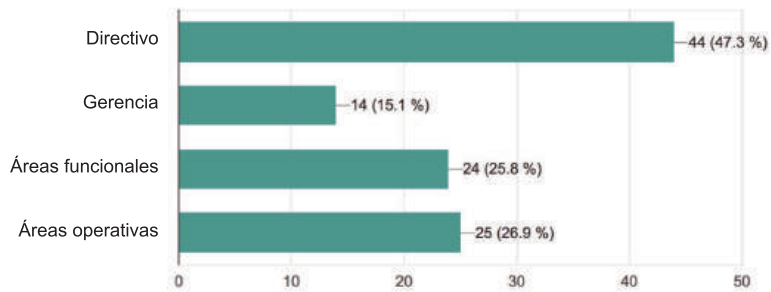


Figura 4. Cargo desempeñado en los últimos tres años.

Fuente: elaboración propia.

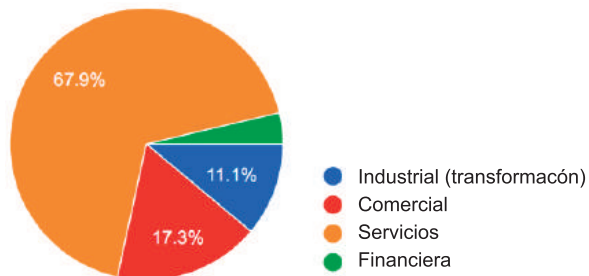


Figura 5. Actividad económica o giro de la empresa.

Fuente: elaboración propia.

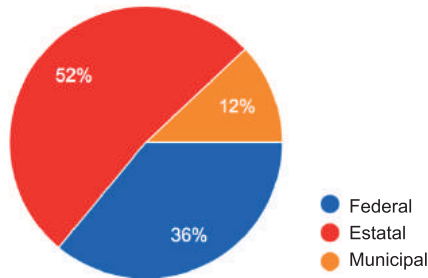


Figura 6. Sector al que pertenece el empleador.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al sector al que pertenecían los empleadores, en la figura 6 se puede observar que del sector público 52% corresponden a dependencias del estado de Veracruz, 36% al gobierno federal y 12% al gobierno municipal, todos ellos en el ámbito ejecutivo de la administración pública.

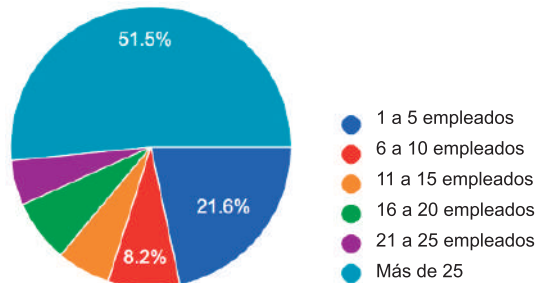


Figura 7. Número de empleados.
Fuente: elaboración propia.

Se identificó que 51.5% de los empleadores encuestados se encontraban laborando en medianas o grandes empresas (de acuerdo con la clasificación de las empresas con base al número de trabajadores) un dato significativo, ya que eran empresas formalmente establecidas y cuyo ciclo de vida podría ser mayor que al de las micro o pequeñas empresas, el porcentaje restante, 48.5%, correspondió a empresas micro o pequeñas (Figura 7).

De los empleadores 61.4% contestaron que la institución de procedencia de sus trabajadores era la UV, y el resto otras, como; la UNAM, IPN, tecnológicos, universidades particulares, entre otras.

Se muestra que 54% de los empleadores respondieron que los perfiles contratados en el área de las TIC correspondían a egresados de la Licenciatura en Informática; un 49.4% son LSCA, un dato significativo ya que esto determina la pertinencia del programa educativo y su necesidad en los sectores privados y públicos, el resto del porcentaje correspondió a Ingeniería en Sistemas, Gestión de las Tecnologías, Ingenierías en Negocios, Licenciatura en Derecho, Contaduría, Administración, entre otros (Figura 8).

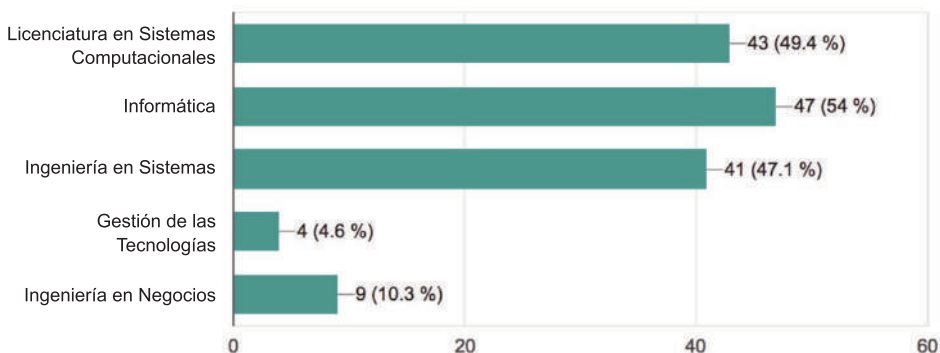


Figura 8. Perfiles profesionales del área de TIC contratados.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que 37% de los empleadores respondieron que la antigüedad laboral de los profesionales de las TIC era mayor a 6 años, 35.9% de 1 a 3 años y 20.7% de 4 a 6 años, lo que demostró una buena permanencia de tiempo (Figura 9).

Se muestran los aspectos que los empleadores consideraron para una contratación de personal: 66% se debió al resultado de la entrevista, 62.8% a la revisión del currículum, y 50% al examen de conocimientos y experiencia laboral (Figura 10).

Otros aspectos para la contratación fueron la actitud, la disposición, exámenes psicométricos o exámenes demostrativos.

Se pueden observar algunas dificultades que presentaron los profesionales contratados, como el desconocimiento en el manejo de sistemas administrativos

y contables, en el desempeño de su profesión en sus centros de trabajo, con respecto al uso de las TIC un 48.9%, seguido por 44.4% señalaron dificultad para el análisis, diseño y reingeniería de sistemas, 30% redes y telecomunicaciones, 26.7% ingeniería de software, 24.4% diseño y administración de bases de datos y 22.2% declararon tener dificultades en el procesamiento de información financiera. En este punto un empleador pudo mencionar uno o más aspectos (Figura 11).

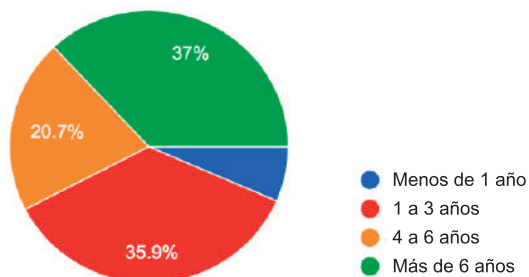


Figura 9. Promedio de antigüedad laboral.

Fuente: elaboración propia.

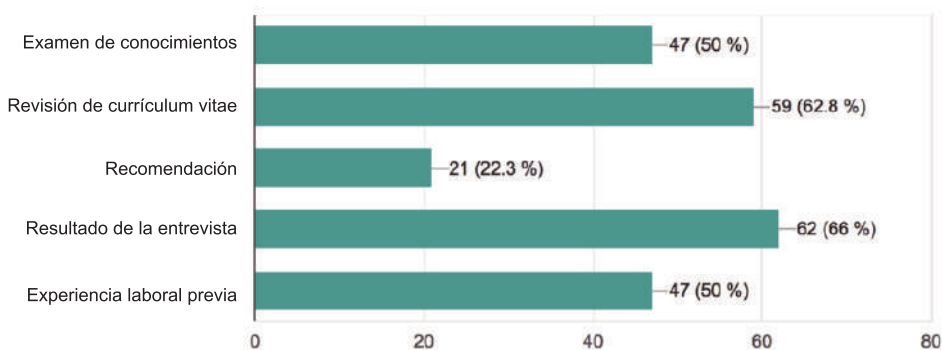


Figura 10. Aspectos considerados para la selección y contratación.

Fuente: elaboración propia.

Se pueden apreciar las respuestas de los empleadores sobre los profesionistas contratados en el área de las TIC, el porcentaje de habilidades que presentaron para el trabajo en equipo 55.1%, la práctica profesional 49.4%, la iniciativa y la creatividad

39.3%, la actualización disciplinaria 31.5%, un segundo idioma y las certificaciones profesionales registraron el mismo porcentaje 18%. Al igual que en el punto anterior un empleador pudo mencionar uno o más aspectos (Figura 12).

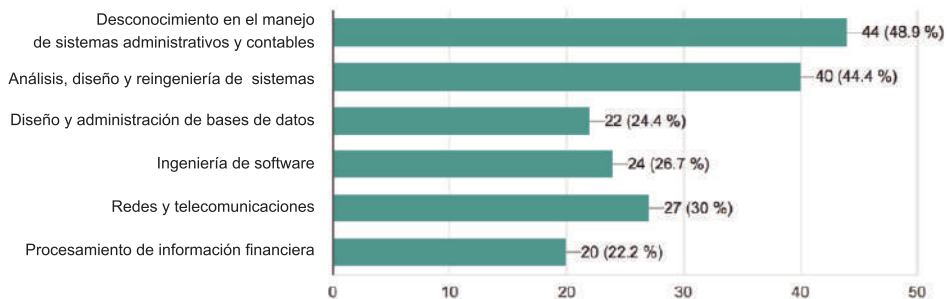


Figura 11. Dificultades del empleado en el área de TIC.

Fuente: elaboración propia.

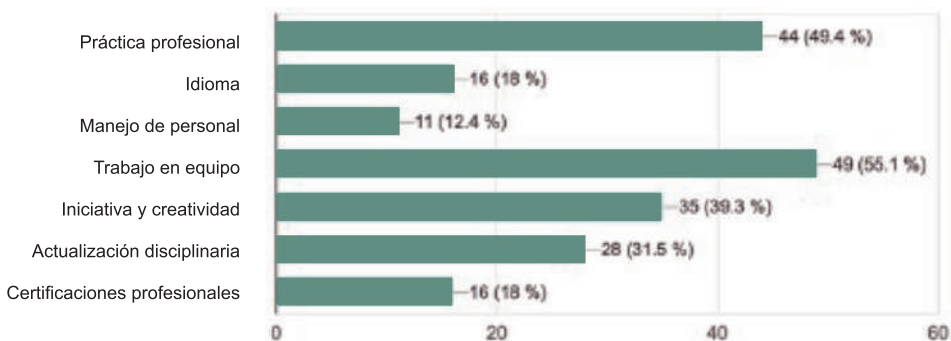


Figura 12. Habilidades del empleado en el área de las TIC.

Fuente: elaboración propia.

Los empleadores mencionaron que las actitudes y valores que presentaron los profesionales contratados en el área de las TIC fueron: 62% responsabilidad, 60.9% compromiso con la organización, 47.8% honestidad y lealtad, 40.2% disposición al cambio, 23.9% relaciones interpersonales, dejando en el último puesto al liderazgo con 12% (Figura 13).

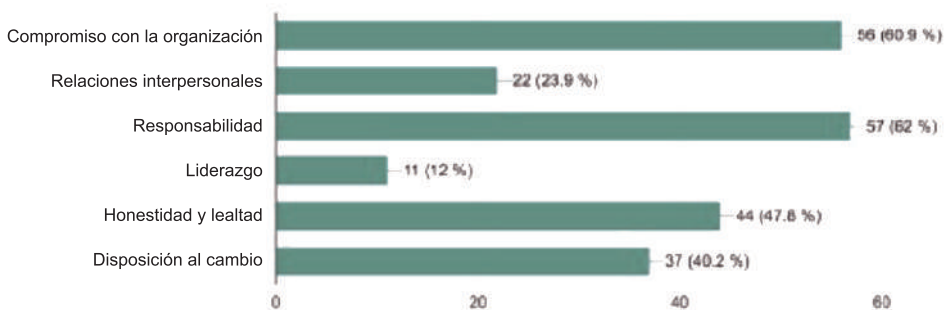


Figura 13. Actitudes y valores del empleado en el área de las TIC.

Fuente: elaboración propia.

De los encuestados 45.8% consideró que su centro de trabajo se encontraba actualizado en lo administrativo, contable y financiero en el ámbito de las TIC. De las organizaciones que no se encontraban actualizadas 61.4% señaló que se debía a la falta de recursos financieros para implementar las TIC, un 50% lo atribuyó a la falta de personal capacitado en el manejo de las TIC, entre otros.

De los empleadores 62.8% consideró que la competencia que deberían tener los egresados del área de las TIC –con enfoque administrativo, financiero y contable– era la utilización de estándares en las TIC, 53.2% contestó que la aplicación de los procesos de desarrollo, 52.1% la valoración de las disposiciones administrativas y contables y 41.5% la identificación de las normas y procedimientos de auditoría (Figura 14).

De los empleadores 75.5% consideraron necesaria una licenciatura en el área de las TIC que permitiera aprovechar los recursos del centro de trabajo y mejorar las actividades administrativas, financieras, contables y financieras.

Finalmente, en la figura 15, 46.7% de los empleadores calificó como *buena* la satisfacción del desempeño de su personal del área de TIC contratado, seguido por un 39.1% como *aceptable*, 9.8% como *excelente* mostrando un área de oportunidad y 7.5% como *deficiente*.

A fin de complementar la información obtenida por medio de las encuestas se llevó a cabo un foro de egresados, catedráticos y estudiantes, en el que se consideraron los puntos de vista más significativos.

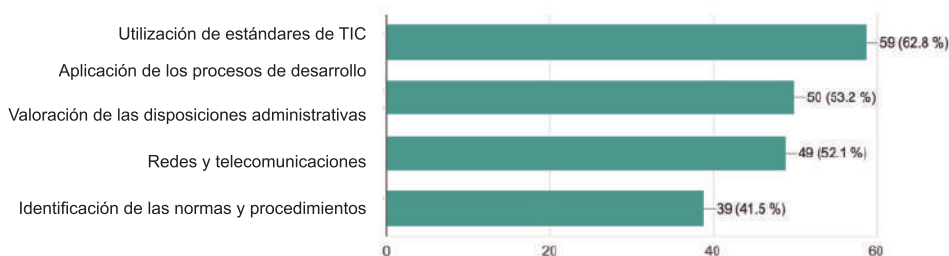


Figura 14. Competencias de los egresados del área de TIC.

Fuente: elaboración propia.

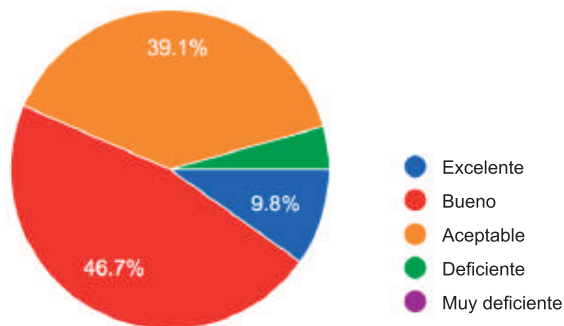


Figura 15. Satisfacción del personal del área de TIC.

Fuente: elaboración propia.

Cruz (2019) del Centro de Investigación en Inteligencia Artificial (CIIA) de la Universidad Veracruzana, presentó algunos de los elementos claves de la Inteligencia Artificial (IA) como las redes neuronales, la robótica y el aprendizaje automático, destacó cómo estos impactan a los sistemas computacionales.

Los catedráticos entrevistados abordaron propuestas en el área disciplinar, área terminal y campo laboral que incluyeron la inclusión de Experiencias Educativas (EE) sobre: Arquitectura y Desarrollo de Aplicaciones Móviles, *Big Data*, Arquitectura Tecnológica Empresarial, Gobernanza de Tecnologías de la Información, Contabilidad Electrónica, Seguridad Informática Contable, entre otras.

En cuanto a la participación de estudiantes se conformó, principalmente, por alumnos del sexto al octavo periodo y se abordaron propuestas de formación disciplinar, terminal, formación básica, áreas contables, administrativas y

metodológicas, las cuales se presentan a continuación: materias relacionadas con la programación, como la inclusión de PHP y otros lenguajes de programación y las matemáticas aplicadas a los sistemas computacionales administrativos; la demanda de seguridad en los sistemas computacionales, además del inglés.

Algunas de las intervenciones de los estudiantes asistentes incluyeron temas como: la distribución de espacios de estudio y para prácticas, apoyo por parte de la Universidad para cursos y certificaciones de la disciplina y actualización académica de la plantilla docente.

Por otro lado, los egresados participantes consideraron que la programación y las bases de datos son fundamentales para la formación profesional en la disciplina y se debe evaluar con los lenguajes que se enseñan.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados se confirma la pertinencia de incluir el uso y manejo de Tecnologías de Información en las Organizaciones al programa de estudios de la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos y queda comprobado con base en los siguientes argumentos de los empleadores:

La mayoría de los empleadores indicaron que sus colaboradores son egresados de la Universidad Veracruzana y que uno de los perfiles contratados en el área de las TIC corresponde a egresados de la LSCA.

Los empleadores consideraron necesaria una licenciatura que diera solución a las dificultades en el desempeño de los profesionistas con respecto al uso de las TIC, que permitiera eficientar los recursos del centro de trabajo y mejorar las actividades administrativas, contables y financieras, además de reconocer la falta de personal capacitado en el área de las TIC, lo que representa un área de oportunidad y refleja la necesidad de este recurso humano en el sector productivo.

Algunos conocimientos considerados indispensables en los contenidos fueron: uso de herramientas o lenguajes de programación; toma de decisiones y solución de problemas; mayor dominio del idioma inglés, redes y telecomunicaciones, conocimientos administrativos y contables, pero con orientación electrónica; base de datos; ética y valores, aplicaciones web, ingeniería de software; tecnologías móviles, entre otros.

Es necesario considerar que los empleadores buscan profesionistas con habilidades en el ámbito de las TIC, administrativas, financieras y contables para que se desenvuelvan en función de las demandas del mercado laboral. Son deseables también capacidades relacionadas con el liderazgo, el trabajo en equipo, resolución de problemas, disposición, iniciativa, creatividad, disponibilidad, conocimientos básicos en diferentes áreas, resolución de conflictos, comunicación, aprendizaje continuo y atención al cliente.

Se analizaron datos de egresados de las generaciones 2011 a 2014, siendo estos últimos quienes egresaron en el año 2019.

Entre las dificultades más recurrentes de los egresados para lograr encontrar un empleo se mencionaron las siguientes: escasa experiencia laboral, oferta laboral poco atractiva y –en menor medida–, que la carrera era poco conocida. Se puede afirmar que la satisfacción de los egresados con el programa educativo fue alta y que se desempeñaban en dependencias públicas y privadas; mientras una minoría se dedicaba al ejercicio libre de su profesión.

Los egresados de la LSCA indicaron que las actividades laborales que realizaban tenían relación con el perfil de la carrera, lo cual es indicativo de que se está atendiendo una demanda específica en el mercado.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se puede identificar que las áreas de mayor dominio de los egresados de la LSCA fueron: actividades administrativas y/o de oficina, TIC e ingeniería de software.

Las áreas de conocimiento que los egresados consideraron más importantes, en orden creciente fueron: redes y telecomunicaciones, ingeniería y software, diseño y multimedia y *big data*.

Los egresados consideraron que las EE que han sido de mayor utilidad en su ámbito laboral han sido: Programación, Base de Datos y Redes y Telecomunicaciones.

Con respecto a la experiencia laboral y las tendencias que se consideran mayoritariamente relevantes: *a)* el desempeño laboral será igual, *b)* el mercado requerirá más profesionales del área de la LSCA, *c)* la competencia entre profesionales del área de la LSCA se incrementará y *d)* el principal campo de desarrollo profesional de la LSCA se encontrará en el sector privado.

Finalmente, con los resultados de esta investigación se pudo actualizar el programa educativo de la LSCA, que desde el año 2011 no tenía una actualización, pero sobre todo se produjo una transformación total al considerar las necesidades

del mercado ocupacional, satisfaciendo las necesidades sociales del ámbito local, estatal, nacional e internacional. Es importante destacar que en agosto de 2020 se ofertó el plan de estudios con el nuevo currículo resultado de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, D. Sweeney, D., y Williams, T. (2012). *Estadística para Negocios y Economía*, México: Editorial Cengage Learning.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica: México.
- Cruz, N. (2019). *Inteligencia artificial con aplicaciones en la medicina*. En Sánchez (Presidencia), Foro de Egresados y empleadores de Sistemas Computacionales Administrativos. Foro llevado a cabo en Xalapa, Veracruz, México.
- ENOE. (2019). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. inegi*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/>
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos Tau.
- Ferrández, A., Sarramona, J. y Tarín, L. (1977). *Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de la programación escolar*. Barcelona: Ceac.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Anaya.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Kauffman, S. (2003). *Investigaciones: complejidad, autoorganización y nuevas leyes para una biología general*. Barcelona: Tusquets.
- Murray, R., y Larry, S. (2009). *Estadística*. 4ta edición. Mc Graw Hill. México. D.F.
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- . (2017). *OECD Skills Strategy. Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades en México. Resumen Ejecutivo México 2017*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Rivas, T. (2009). Evolución de la teoría de la organización. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/57/575586aa-4e66-467c-a0e7-5b3e25539cd1.pdf

Serrotho (2017). *La evolución de las tecnologías de Información*. Recuperado de: <https://blog.techdata.com/ts/latam/la-evolucion-de-las-tecnologias-de-la-informacion>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La Educación superior en el siglo xxi: Visión y acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

VI. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS DIFERENTES MODALIDADES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

GUADALUPE AURORA MALDONADO BERA
DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

Reportes recientes sobre tendencias en educación superior, indican que las siguientes orientaciones tendrán un impacto significativo en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES): rediseño de espacios de aprendizaje, diseño de aprendizajes mezclados, avanzar hacia la cultura de la innovación, enfoque creciente en la medición del aprendizaje, repensar cómo funcionan las instituciones, así como la disposición de grados modularizados y desagregados. En cuanto a la tecnología educativa se mencionan como importantes para el proceso educativo y la investigación creativa en el futuro: el aprendizaje móvil y las tecnologías analíticas; la realidad mixta e inteligencia artificial; el *blockchain*, y los asistentes virtuales (Alexander, Adshford-Rowe, Barajas-Murphy, Dobbin, Knott, McComarck, Pomerantz, Seilhamer y Weber, 2019).

No obstante, para que estos procesos de cambio se lleven a cabo habría que ampliar la cobertura de los servicios educativos mediante la diversificación de las modalidades para la formación y actualización profesional. Además, los estudiantes precisan tener un papel más protagónico y de autogestión de su aprendizaje en pro de ser agentes de cambio basado en valores fundamentales que apoyen la sostenibilidad y la paz, y en este mismo referente, el docente en un papel más de facilitador y gestor del conocimiento y promotor del desarrollo de estos valores y aptitudes requeridas hoy en día (Delors, 1996; UNESCO, 2005, 2015).

Por otro lado, la interrupción educativa que vivimos en marzo del 2020 fue insólita, las universidades de prácticamente todo el mundo cerraron sus puertas y la educación se enfrentó a grandes retos debido a la decisión de continuar la actividad académica de manera virtual o remota. Esto lanzó a la palestra las debilidades que las IES tienen en relación con la educación a distancia, virtual o en línea.

Entre las situaciones a considerar está la necesidad de repensar el rol de la institución, del docente y del propio estudiante, ya que las formas en cómo se ha percibido la educación a distancia –durante esta situación de contingencia–, ha puesto sobre la mesa la necesidad de construir una nueva visión en donde los escenarios educativos tienen que cambiar hacia un enfoque más disruptivo; que favorezcan la autogestión y el autoaprendizaje de los sujetos, ya que lo incierto y lo dinámico serán las características que estarán presentes en la sociedad los próximos años.

En este sentido, las modalidades educativas tienen diferentes acepciones como particularidades. En el caso que nos ocupa, se establecieron con referencia a los criterios que la Secretaría de Educación Pública (SEP) determina. Existe un enfoque basado en la combinación de dos o más modalidades educativas (DOF, 2018): escolar, no escolarizada y mixta, con base al Acuerdo número 18/11/18, por el que se emiten los lineamientos que conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior, se identifican dos modalidades: *a*) modalidad en línea y/o virtual, y *b*) modalidad abierta y/o a distancia (cuyos elementos pueden tener diferentes parámetros que en algunos casos se relacionan con la mediación del docente, el espacio, la trayectoria curricular, calendario de actividades, intervención tecnológica, evaluación del aprendizaje, y la instancia que evalúa y acredita al estudiante). No obstante, si se observa de forma rigurosa, las IES han llevado a cabo a nivel nacional e internacional, una enseñanza mediada por tecnología, más que una educación virtual en sus diferentes modalidades. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las modalidades de la educación a distancia y sus implicaciones ante situaciones como la pandemia mundial (por COVID-19).

USO DE LAS TIC

El uso y acceso a las TIC que tienen los estudiantes de educación superior es cada vez mayor. En México el uso de Internet se ha incrementado durante los últimos

años, así lo reporta la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares¹ (ENDUTIH) 2019, aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La encuesta reporta que el grupo donde se concentra la mayor proporción de usuarios de Internet es el de los jóvenes entre 18 y 24 años, con una participación del 91.2% (INEGI, IFT y Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2020).

Sin embargo, aunque este dato sobre el uso de Internet sea positivo para este grupo de jóvenes, según la ENDUTIH se estima que solo 56.4% de los hogares mexicanos disponen de Internet, ya sea mediante conexión fija o móvil, incluso, “la proporción de hogares que disponen de computadora registró un descenso marginal al pasar de 44.9% en 2015 y 2018 a 44.3% en 2019, lo que significó una reducción de 0.6 puntos porcentuales” (INEGI, IFT y Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2020, p. 2).

En cuanto a la distribución de usuarios de Internet en los ámbitos rural y urbano se reporta que “un 76.6% de los usuarios de Internet, respecto de la población total de seis años o más, está concentrada en la zona urbana y 47.7% en la rural” (INEGI, IFT y Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2020, p. 5).

En relación con los dispositivos empleados para conectarse a internet “95.3% de los usuarios se conectaron por medio de un *smartphone*, 33.2% lo hizo en una computadora portátil, 28.9% utilizó una computadora de escritorio, 23.4% se conectó a través de un televisor con acceso a Internet o algún dispositivo conectado a este, 17.8% mediante una tableta y 8.4% a través de una consola de videojuegos (INEGI, IFT y Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2020).

La ENDUTIH informa que las principales actividades que los usuarios realizan son: para entretenimiento (91.5%), obtención de información (90.7%) y comunicarse (90.6%). Ahora bien, según la Asociación Mexicana de Internet (2019), en México el tiempo que un usuario pasa conectado a Internet ronda las 8 horas con 20 minutos, y los momentos de mayor conexión se dan al medio día (de las 12:00 pm a las 14:00 pm) y media tarde (de las 16:00 pm a las 19:00 pm). Un dato curioso es que 67% de los internautas perciben que están conectados las 24 horas

¹ Las estimaciones de la encuesta caracterizan la disponibilidad y uso de las TIC a nivel nacional (tanto en el ámbito urbano como en el rural y por estrato socioeconómico).

del día. En referencia a la clasificación anterior, los usos más representativos que le dan a Internet son:

- a)* Varias veces al día: acceso a redes sociales (82%), enviar y recibir mensajes instantáneos (78%), envío de correos electrónicos (77%), búsqueda de información (76%), escuchar música/radio (63%), y leer, ver, escuchar contenido relevante (59%);
- b)* varias veces a la semana: búsqueda de mapas (68%), ver películas/series (65%), operaciones de banca en línea (58%), videoconferencias/videollamadas (51%), y solicitar transporte (41%);
- c)* cada semana: buscar empleo (26%);
- d)* cada mes: comprar en línea (46%);
- e)* rara vez: acceder a cursos en línea o estudiar en línea (42%) y acceder, crear, mantener sitios/blogs propios (22%).

Son varias las investigaciones que han demostrado que el uso del Internet, recursos digitales, repositorios y redes sociales, entre otros recursos tecnológicos, influyen de manera significativa en la forma en cómo los jóvenes aprenden, debido a que les permiten tener acceso a la información (Cabero, Marín y Sampedro, 2017; García, Aguaded y Bartolomé-Pina, 2018; Gordillo, Barra y Quemada, 2018; Salado y Ramírez, 2018; Domínguez, López y Garay, 2019).

MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

La integración de las TIC ha permeado en los sistemas educativos y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, a través de diversas estrategias internacionales, nacionales, estatales e institucionales, para dotar a la comunidad universitaria de acceso a Internet y de dispositivos tecnológicos que permitan incorporar prácticas pedagógicas que lleven a los estudiantes a ser más autogestivos en su aprendizaje. El aprendizaje basado en tecnología es un enfoque creciente para los responsables de la formulación de políticas educativas, líderes académicos y maestros de todo el mundo a medida que la alfabetización tecnológica es cada vez más importante en la sociedad global.

En esta época en donde las diversas formas y modalidades educativas mediadas por la tecnología están creciendo de manera significativa, en algunos casos

con resultados palpables en su implementación, y en otros, creciendo de manera exponencial –aunque con debilidades significativas en la obtención de resultados en los aprendizajes de los estudiantes–, se identifica no solo una clara necesidad de poseer métodos de instrucción en línea más pertinentes a los contextos educativos en sus diferentes formatos, sino también la necesidad de saber de qué manera utilizar esta tecnología para mejorar la adquisición de aprendizajes más significativos y sustentables, así como para apoyar la eficacia de la enseñanza.

A partir de esta reflexión, es importante recordar el sentido que tiene la educación abierta, a distancia y virtual de cara a las distintas modalidades educativas en donde las TIC poseen un papel protagónico. A continuación, se articulan conceptualizaciones teóricas de las distintas modalidades educativas con el enfoque que la SEP les otorga en nuestro país, a fin de establecer un marco de referencia *ad hoc* para el contexto educativo de orden superior que nos interesa.

Educación abierta y a distancia

La educación abierta, de acuerdo con Moreno (1998, citado en Herrera, 2002), es cuando el proceso educativo se abre en términos de tiempo, lugar, ritmo, prerrequisitos de los estudios, presencia en las instituciones educativas, relación entre los diferentes actores; como son el docente y el estudiante, y se inicia una nueva concepción de la relación espacio-tiempo, que adquiere un nuevo tamiz. En este sentido, este tipo de educación busca lograr en los sujetos un aprendizaje autodirigido con el apoyo de documentos impresos (guías o manuales).

A partir de la aparición de la televisión digital, la radio digital, el video y la web 2.0, entre otros recursos tecnológicos, a este tipo de educación se le reconceptualiza como educación a distancia, en donde surge la visión del autoaprendizaje mediante el uso de paquetes autoinstructivos con apoyo sincrónico o asincrónico de un tutor (Maldonado, 2012). Los rasgos característicos son: *a*) separación profesor-estudiante, *b*) uso de medios técnicos, *c*) organización de apoyo (tutoría), *d*) aprendizaje independiente y flexible, *e*) comunicación bidireccional, *f*) comunicación masiva, *g*) enfoque tecnológico (Hernández y Córlica, 2003).

Con base a esta educación abierta y a distancia, en el contexto de la política educativa en México comparten su visión dos modalidades que la SEP maneja en relación con el uso de las TIC (DOF, 2018), y que tienen sus propias características: la

modalidad no escolarizada y la modalidad mixta. A cada una de estas modalidades se les asignan una serie de elementos medulares, los cuales se toman en consideración para definir y contextualizar las diferentes opciones educativas, abierta/a distancia y en línea/virtual (Tabla 1).

Tabla 1. Elementos distintivos de las opciones educativas

Elemento	Características consideradas en las opciones
Estudiante	<p>Alternativas de desarrollo de sus actividades de aprendizaje: Alto porcentaje de horas con mediación docente. Alto porcentaje de horas de trabajo independiente. Combinación de mediación docente y trabajo independiente.</p>
Espacio	<p>El lugar donde ocurre el aprendizaje puede considerarse: La institución educativa es fija. El docente puede estar fijo (lugar físico) o diverso (espacios remotos a distancia o representados por espacios virtuales). El estudiante puede estar fijo (lugar físico), diverso (espacios remotos a distancia o representados por espacios virtuales) o libre (espacio desligado de la institución educativa).</p>
Mediación docente	<p>Intervención profesional que realizan las figuras académicas (docente, facilitador, asesor y/o, tutor) con el propósito de apoyar el aprendizaje, puede ser: Obligatoria para la institución educativa, acreditando que cuenta con el personal académico adecuado para impartir docencia universitaria conforme a sus planes y programas de estudio. Opcional para la institución educativa, en función de las necesidades de asesoría del estudiante, que desea reforzar los conocimientos que ha adquirido en forma autodidacta.</p>
Trayectoria curricular	<p>Orden y manera que deben lograrse los aprendizajes definidos institucionalmente para cada plan de estudio, puede ser: Preestablecida o rígida. Contempla una serie de asignaturas, módulos, o unidades de aprendizaje, y una secuencia para cursarlas y acreditarlas. Flexible. El estudiante elige las asignaturas, módulos, o unidades de aprendizaje a cursar y el orden en el que las acredita. Combinada. Existe un determinado número de asignaturas, módulos, o unidades de aprendizaje que se consideran en orden de acreditación seriado y, en que el resto, el estudiante elige el orden en el que las cursa y acredita.</p>

<p>Calendario y horario de actividades</p>	<p>Comprende los períodos en que se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje. A partir de la opción educativa puede responder a un:</p> <p style="text-align: center;">Calendario y horario fijos. Calendario fijo y horario flexible. Calendario libre y horario flexible. Calendario fijo y horario fijo y/o flexible.</p>
<p>Mediación tecnológica</p>	<p>Es la utilización de medios digitales y, en general, al uso de las TIC, plataformas tecnológicas educativas, sistemas, aplicativos, necesarios para la interacción entre las figuras de apoyo (académico, técnico, psicosocial, o administrativo), los contenidos del plan de estudio y el estudiante. En función de la opción educativa puede ser:</p> <p style="text-align: center;">Obligatoria. Opcional.</p>
<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<p>Comprende la forma en la que se realizan los procesos de evaluación del aprendizaje, ya sea mediante mecanismos de aplicación presencial, o mediante sistemas de aplicación apoyados con TIC que se realizan de manera remota. Dependiendo de la opción, puede ser:</p> <p style="text-align: center;">Evaluación presencial. Evaluación en línea o virtual apoyada en TIC.</p>
<p>Instancia que evalúa</p>	<p>La evaluación con fines de acreditación de cada uno de los programas de un plan de estudios o de conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, está a cargo de las instancias siguientes:</p> <p style="text-align: center;">Las instituciones de educación superior pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, en el marco de estos lineamientos.</p> <p>La institución evaluadora determinada por la Secretaría de Educación Pública, en el marco del Acuerdo 286. Las instituciones de educación superior pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, en el marco de estos lineamientos.</p> <p>La institución evaluadora determinada por la Secretaría de Educación Pública, en el marco del Acuerdo 286.</p>
<p>Instancia que expide el documento académico o de certificación</p>	<p>Las instancias que en el ámbito de la educación superior pueden emitir documentos académicos o certificar los conocimientos, habilidades o competencias derivadas de un Plan de estudio, son las siguientes:</p> <p style="text-align: center;">Las instituciones de educación superior pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, en el marco de estos lineamientos. La Secretaría de Educación Pública.</p>

Fuente: adaptado del DOF (2018).

Sobre la modalidad no escolarizada la SEP la identifica como aquella que se realiza con apoyo de una plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos o mediante procesos autogestivos de aprendizaje y con apoyos didácticos (DOF, 2018). En el plan de estudios se establece un número de horas propuestas bajo la asesoría de un docente, facilitador, asesor o tutor, que es equivalente a un máximo del 40% de las horas señaladas en la modalidad escolarizada. Bajo esta modalidad no escolarizada, la opción denominada como abierta y/o a distancia, tiene como rasgos distintivos:

- a) Mediación docente, la cual se considera opcional en un máximo del 40%, el espacio, para la institución educativa es fijo, mientras que para el docente es diverso y para el estudiante es libre,
- b) trayectoria curricular se considera libre,
- c) la calendarización de las actividades es libre,
- d) mediación tecnológica es opcional,
- e) evaluación del aprendizaje puede ser presencial o en línea,
- f) instancia que evalúa y emite el certificado es la institución educativa.

Con respecto a la modalidad mixta, la SEP la caracteriza como una opción educativa que ofrece flexibilidad, debido a que combina métodos, estrategias, técnicas y recursos de las modalidades escolar y no escolarizada (DOF, 2018), se estaría identificando un modelo híbrido o denominado *blended learning* (Llorente y Cabero, 2009).

El número de horas propuestas bajo la conducción o guía del docente, facilitador, asesor o tutor, equivalen a más del 40% de las horas definidas en el plan de estudios para la modalidad escolar. Desde este enfoque de modalidad mixta, la opción abierta y/o a distancia, posee las siguientes características:

- a) Mediación docente, que se considera obligatoria de un 41 a un 99%,
- b) el espacio para la institución educativa es fijo, mientras que para el docente es diverso y para el estudiante es libre,
- c) trayectoria curricular es combinada,
- d) la calendarización de las actividades es libre,
- e) mediación tecnológica es opcional,
- f) evaluación del aprendizaje puede ser presencial o en línea,
- g) instancia que evalúa y emite el certificado es la institución educativa.

Educación virtual

A partir de esta concepción de la educación abierta, y posteriormente, la educación a distancia, las TIC continúan con un desarrollo exponencial, sobre todo en el uso de la simulación, realidad virtual y multimedia, situación que la educación a distancia aprovecha, creando así un nuevo significado denominado: educación virtual, en donde las variables de no tiempo y no espacio adquieren un papel más protagónico y significativo, como la utilización de la computadora personal, y en la actualidad, el uso de otros dispositivos móviles como son las tabletas y teléfonos celulares.

En esta categoría de la educación virtual surgen los cursos en línea que se apoyan en el uso de diversas plataformas tecnológicas, por ejemplo, los *Learning Management System (LMS)*, que proveen servicios técnicos y tecnológicos para la gestión del aprendizaje. (Maldonado, 2012).

Con respecto a los tipos de educación anteriormente expuestos, educación virtual y en línea, con base en el enfoque de la modalidad no escolarizada que otorga la SEP, la opción en línea/virtual, se distingue por lo siguiente: *a)* la mediación docente es opcional en un máximo de un 40%, *b)* el espacio para la institución educativa es fijo, mientras que para el docente y el estudiante es diverso, *c)* la trayectoria curricular se considera flexible, *d)* la calendarización de las actividades es flexible, *e)* la mediación tecnológica es obligatoria, *e)* la evaluación del aprendizaje es en línea, *f)* la instancia que evalúa es la institución educativa (DOF, 2018).

En relación con la modalidad mixta, la opción en línea/virtual, sus rasgos distintivos son: *a)* la mediación docente es obligatoria de un 41 a un 99%, *b)* el espacio para la institución educativa es fijo, mientras que para el docente y el estudiante es diverso, *c)* la trayectoria curricular se considera combinada, *d)* la calendarización de las actividades es flexible, *e)* la mediación tecnológica es obligatoria, *e)* la evaluación del aprendizaje puede ser presencial o en línea, *f)* la instancia que evalúa es la institución educativa (DOF, 2018).

Cada una de estas modalidades no escolarizada y mixta, en sus opciones abierta/a distancia y en línea/virtual, fijan un marco de referencia de cómo es necesario establecer los modelos educativos a distancia en las IES, acorde a la naturaleza de los contextos y a las necesidades sociales de su entorno bajo una visión glocal (global-local).

En este sentido, en México contamos con diversos estudios relacionados con la educación a distancia que han permitido establecer marcos de referencia para la toma de decisiones en el desarrollo de las diversas modalidades, tal es el caso de Pérez y Moreno (2015), que realizaron un estudio sobre los Modelos de Educación a Distancia en México, analizándolos desde una perspectiva institucional en relación con la enseñanza, sus teorías de aprendizaje y perspectivas pedagógicas, el nivel de autonomía e independencia de los estudiantes, así como la utilización de los recursos didácticos empleados.

En ese mismo año, se realizó por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el extinto Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), el Diagnóstico de la Educación a Distancia en México, su objetivo fue identificar los programas educativos a distancia que las IES afiliadas a la ANUIES ofertaban, a fin de comprender las diversas conceptualizaciones que las sustentaban, las características de las tecnologías e infraestructura, su operatividad, su organización, cuáles eran los modelos curriculares y pedagógicos que utilizaban, y sus modelos de gestión académicas y financieras. Este informe sigue siendo un referente.

Posteriormente, Coronado (2017) coordinó un estudio para determinar el estatus y la implementación de los modelos educativos de las IES integrantes del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), mostrando con ello el nivel de posicionamiento de la educación a distancia desde la caracterización que las TIC han tenido en este proceso, a partir de la aparición de los diferentes instrumentos, herramientas, aplicaciones y recursos debido a su desarrollo exponencial, apoyando así la educación a distancia en las IES. Se demostró que el vínculo entre las modalidades de aprendizaje y el aprendizaje colaborativo será una necesidad cada vez más significativa, tal y como se está evidenciando actualmente ante esta contingencia sanitaria.

De igual forma, se advertía de la necesidad de una mediación del aprendizaje a través de la educación virtual, en la búsqueda de una mejor calidad y significatividad para los estudiantes, lo que conlleva al rediseño y nuevas propuestas de espacios de aprendizaje, que, a partir de marzo del 2020 han tenido un crecimiento inusitado. De igual forma, la necesidad de innovar, como parte de la cultura de mejora continua para sensibilizar a los estudiantes y lograr un aprendizaje profundo y significativo. El estudio también mostró la relevancia de los logros en la

cultura institucional de las IES al hacer más accesible la educación formal, aumentar la matrícula y mejorar la relación costo-beneficio.

En aquel momento se atrajo la atención de la educación hacia una personalización del aprendizaje atendiendo a diferentes tipos de discapacidades y respetando la diversidad cultural; se pensó en incluir tecnología de punta, modalidades mixtas acorde a los contextos socioeducativos, trabajar en red desde una visión inter, multi y transdisciplinaria, con un enfoque flexible y adaptable conforme a las necesidades y requerimientos de los sujetos. En ese mismo año se presentó el Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia (PIDESAD), cuya pretensión era “posicionarlo como un referente en el diseño de políticas institucionales de educación a distancia” (UANL, 2017, párr. 6).

Esta situación pondera la necesidad de enfatizar las particularidades y necesidades de la educación a distancia en sus diversas modalidades u opciones, que en la actualidad transitan de una modalidad a otra sin ser exhaustivas, ni acordes con los principios metodológicos que las rigen como tal, ya que la atención a la educación en todos sus niveles –ante esta contingencia sanitaria– ha llevado a ofrecer una educación mediada por tecnología, que no siempre se ciñe a los preceptos propios de cada tipo de educación, modalidad ni a sus diversas opciones. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta ciertos aspectos para comprender la complejidad, implicaciones e interrelaciones de la educación a distancia, virtual y/o en línea (Maldonado, 2015):

- a) Identificar el contexto institucional en relación con el tipo y nivel de infraestructura física y tecnológica que ofrece al desarrollo de las actividades académicas dentro y fuera del ecosistema educativo institucional.
- b) La distinción del rol del profesor como gestor, mediador o facilitador del proceso educativo, así como de sus conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido.
- c) El rol del estudiante, determinando sus características de madurez, estilos e inteligencias que posee, prerrequisitos que cumple para cursar la asignatura en cuestión, las habilidades tecnológicas que tiene, el nivel escolar en el que se encuentra, así como el nivel socioeconómico y cultural, ya que esto puede determinar el apoyo de la familia y de otros actores que forman parte de la vida de los estudiantes.

- d) Contenido de la asignatura, se determina el nivel de abstracción o concretización, su estructura, presentación, actualización, así como su contextualización al área de formación, nivel académico acorde al contenido que los estudiantes necesitan aprender, a fin de que sirvan de base para el diseño instruccional.
- e) El empleo de la tecnología educativa que, a partir de los elementos anteriores, posibilitan la selección del tipo de entorno virtual de aprendizaje a emplear, las competencias digitales que deben poseer los estudiantes, así como la organización y aplicación de las TIC en actividades que apoyen el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Lo anterior da como resultado una selección de metodologías y estrategias didácticas acordes al perfil y nivel de formación del estudiante, una selección y uso adecuado de las TIC, especificación de las evidencias y resultados de aprendizaje conforme al perfil de egreso y al tipo de proceso de evaluación que se ha identificado como necesario a lo largo del proceso educativo del estudiante. En este contexto de desarrollo, es imperativo incluir como parte del uso de las TIC en las actividades de enseñanza-aprendizaje, la creatividad y la innovación, como elementos esenciales en los procesos educativos de las diferentes modalidades.

Debido a lo anterior, la educación superior debe preparar a los estudiantes universitarios para esta era digital, mediante el desarrollo de capacidades adecuadas en materia de alfabetización informacional, apoyada en la creatividad y la innovación desde una visión sistémica, holística e inclusiva, ya que, mayoritariamente, emplean la tecnología para comunicarse, informarse, socializar, colaborar y solucionar problemas; todas habilidades necesarias para una participación exitosa en las economías desarrolladas.

ENTORNOS VIRTUALES Y OBJETOS DE APRENDIZAJE: DOS ALIADOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Como se ha comentado unas líneas arriba, el reto que enfrenta la educación superior en el ámbito internacional y nacional es la necesidad de continuar atendiendo de forma remota los procesos educativos, a fin de evitar que los estudiantes puedan “perder” sus ciclos académicos. A continuación, abordamos el tema de los

Entornos Virtuales de Aprendizaje y de los Objetos y Recursos Digitales de Enseñanza-Aprendizaje, que son necesarios para apoyar esta continuidad en la educación mediada por tecnología o educación a distancia.

Entornos y ambientes virtuales de aprendizaje

La actual situación, nos ha mostrado que el uso de las TIC y de los servicios que otorga el Internet, permite la creación de ambientes de aprendizaje mucho más flexibles –que aquellos que la educación tradicional hacía posible– a través de la creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (Moreno y Delgado, 2013), que normalmente suelen ser apoyados por una Plataforma Virtual, entendida como el espacio o entorno virtual creado con la intención de que el estudiante pueda tener experiencias de aprendizaje mediante el apoyo de recursos y materiales formativos, con el apoyo, guía, supervisión e interacción de un profesor (De Pablos, 2009).

En su sentido más estricto, esto conlleva a que las IES tomen en cuenta los elementos que se mencionaron en apartados anteriores, esto es debido a que, el uso que se realiza de las TIC construye a su vez distintos ambientes de aprendizaje, como el Ambiente Institucional de Aprendizaje y el Ambiente Personal de Aprendizaje, que han permitido comprender de manera espaciotemporal los diversos espacios de aprendizaje que surgieron a partir del uso y la integración de estos. Por lo que su concepción adquiere una repercusión particular para los estudiantes, al tratar de generar experiencias de aprendizaje donde se plasme su misión, visión y valores, que, ante esta contingencia sanitaria, en la mayoría de las IES se identificó como una debilidad.

Objetos y recursos digitales de enseñanza-aprendizaje

Así como los entornos y los ambientes de aprendizaje son medulares, también lo son los recursos educativos abiertos, ya que ofrecen posibilidades de información y contenido al proceso de educación a distancia o mediado por tecnología. Se les concibe como “materiales digitales ofrecidos de forma gratuita y abierta para educadores, estudiantes y personas autodidactas con el fin de ser usados y reutilizados para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” (Hylén, 2006, p. 49). Mediante el uso de plataformas web, llamados repositorios de objetos de

aprendizaje, estos recursos educativos son almacenados, clasificados y compartidos para apoyar la educación mediada por tecnología (Zervas, Alifragkis, y Sampson, 2014; Clements, Pawlowski, y Manouselis, 2015), tal como se ha desarrollado en este momento derivado de la contingencia sanitaria.

Dentro de estos objetos se hallan de forma más creciente la presencia de los *Massive Open Online Course (MOOC)*, término acuñado por Rheingold (2004), que se considera una de las innovaciones más importantes relacionadas con la organización social del ciberespacio como multitudes inteligentes. De manera esencial, un *MOOC* debe cumplir con los siguientes elementos: objetivo del curso, tipo de recursos, grado de restricción, grado de interacción y grado de dificultad. Existen diferentes tipos de *MOOC*: *a)* el *xMOOC*, reproduce el carácter instrumental de la tecnología en el aula a los modelos de enseñanza masiva; *b)* los *cMOOC*, donde se aprende a lo largo de toda una vida (en red y con apertura); y *c)* los *sMOOC*, son un proceso único de aprendizaje que tiene impacto social desde la comunidad formada en torno al curso.

La usabilidad y accesibilidad son dos aspectos fundamentales que deben estar presentes en este tipo de objetos o plataformas de formación. Por un lado, es fundamental la facilidad en su uso; por otro, adquiere vital importancia que ese curso, abierto a la ciudadanía, no esté restringido a las personas por cualquier tipo de discapacidad.

REFLEXIONES A PARTIR DE LA CONTINGENCIA SANITARIA

La pandemia por coronavirus (COVID-19) ha generado una situación atípica en la vida de todas las personas. La velocidad de interrupción del sistema educativo mundial no tiene precedentes, 160 países cerraron sus escuelas para frenar la propagación del virus y esto ha impactado la tarea educativa de millones de personas, “las proyecciones indican que casi 24 millones de estudiantes desde primaria hasta universidad podrían abandonar las clases” (Naciones Unidas, 2020, párr. 3). Se habla incluso de una *catástrofe generacional* que socava décadas de progreso y recrudece las desigualdades ya existentes. En el caso de México:

el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) prevé que 1,4 millones de estudiantes no regresarán a clases en el curso escolar 2020-2021. Se estima que un 15,55% de los alumnos no continuarán sus estudios en el nivel medio superior, el mismo porcentaje que se proyecta en la matrícula de jóvenes registrados en educación superior y posgrado (Naciones Unidas, 2020, párr. 11).

Algunos países han intentado retornar a las escuelas, pero se necesitan ciertas condiciones y recursos con los que posiblemente México no cuente, no solo las relativas a la infraestructura técnica y tecnológica, sino las concernientes a la conectividad, accesibilidad y formación; necesarias para poder manejarse en estos ambientes virtuales de aprendizaje. Lo que nos parece urgente de atender es cómo evitamos que se abran más las brechas de desigualdad y cómo podemos apoyar a quienes tienen menos condiciones y posibilidades de continuar su educación a distancia.

El escenario de desigualdad se engrandece al hablar de las tecnologías digitales. El sistema de educación superior implementó el trabajo en casa, lo que ha generado que se vislumbren y profundicen las desigualdades tecnológicas, desde el acceso y uso de las TIC —que se mencionaron previamente— hasta las habilidades, conocimientos o saberes necesarios para aprovecharlas tanto en la preparación del material para las clases o tareas, como en las plataformas de comunicación virtual. Según Córdor-Herrera, para que el modelo pedagógico basado en las TIC funcione, hay que tomar en cuenta tres aspectos: “la implementación de recursos tecnológicos, capacitación del personal docente, adaptación de los estudiantes a esta forma de educación” (2020, p. 3).

Es un hecho que la transformación de la docencia presencial a la virtual no ha sido perfecta, y para que tenga éxito hay que tomar en cuenta los siguientes factores de acuerdo con Buendía:

a) la asimetría en la incorporación y promoción en el pasado de la educación mediada por tecnologías digitales en la institución; *b)* el modelo educativo y académico de la institución; *c)* el perfil de las disciplinas que se imparten; *d)* el diseño curricular derivado del modelo educativo y académico, *e)* el perfil socioeconómico de los estudiantes; *f)* el perfil de los profesores (edad, formación docente, habilidades digitales y disposición al

cambio); g) los recursos financieros, y, h) la capacidad de gestión académica y administrativa (2020, p. 28-29).

Competencias digitales a lo largo de la vida en estudiantes y docentes

Las competencias digitales, las actitudes y los conocimientos hacia el dominio de la tecnología y su aplicación, resultan esenciales y conforman uno de los principales retos educativos, no solo por la situación de la pandemia que estamos viviendo sino como aprendizaje para lo largo de la vida (Esteve y Gisbert, 2013).

El manejo y destreza de las herramientas y medios digitales es ya imperativo, hasta el punto de dar paso a una nueva alfabetización, la alfabetización digital (Área y Guarro, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Pérez-Escoda y Pedrero, 2015) para la sobrevivencia en una sociedad altamente digitalizada.

Por las consideraciones anteriores, el análisis de la percepción de las competencias digitales de los docentes va ganando sentido, en tanto que el grado de competencia digital será lo que permita al profesorado una aplicación pedagógica de las TIC en el aula (Esteve y Gisbert, 2013). No es posible para el docente desarrollar las competencias digitales de sus estudiantes si él mismo no tiene un dominio avanzado de dichas competencias (González, Espuny, de Cid y Gisbert, 2012). Tampoco será posible para el docente tener un conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido, es decir, enseñar de forma eficiente una materia superando el conocimiento aislado de tecnología, contenido y pedagogía sin dominar dichas competencias.

Desde esta perspectiva, algunos países disponen de una serie de estándares para el desempeño y contenido como forma de orientar la inserción de las TIC en los procesos formativos. Uno de los más conocidos son los Estándares de Tecnologías de la Información y de la Comunicación desarrollados por la *International Society for Technology in Education* (ISTE).

Estos estándares han evolucionado a lo largo de los años: en 1998 se esperaba que los alumnos aprendieran a usar la tecnología solamente; para el 2007 debían usar la tecnología para aprender; en el 2016 se determinaron los estándares que siguen vigentes hoy en día (Tabla 2), y se espera que los estudiantes transformen el aprendizaje con la tecnología.

Tabla 2. Estándares ISTE para los estudiantes

Aprendiz empoderado	Los estudiantes aprovechan la tecnología para desempeñar un papel activo en la elección, el logro y la demostración de competencias en sus objetivos de aprendizaje, informados por las ciencias del aprendizaje.
Ciudadano digital	Los estudiantes reconocen los derechos, las responsabilidades y las oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, por lo que son un ejemplo y actúan de manera segura, legal y ética en el.
Constructor de conocimientos	Los estudiantes evalúan críticamente una variedad de recursos usando herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas para ellos y para otros.
Diseñador innovador	Los estudiantes utilizan una variedad de tecnologías en el proceso de diseño para identificar y resolver problemas, creando soluciones nuevas, útiles e imaginativas.
Pensador computacional	Los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para comprender y resolver problemas de forma tal que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones.
Comunicador creativo	Los estudiantes se comunican de manera clara y se expresan de manera creativa para una variedad de propósitos utilizando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados para sus metas.
Colaborador global	Los estudiantes utilizan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando de manera efectiva en equipo, a nivel local y global.

Fuente: adaptado de la ISTE (2020).

Efectos físicos y emocionales de la pandemia

Por otro lado, además de la brecha digital –que resulta necesario resolver– y de las competencias digitales –que se deben adquirir–, el trabajo que se ha realizado en casa durante la pandemia ha traído consecuencias tanto físicas como psicológicas en los profesores y estudiantes.

La Asociación de Internet MX² realizó una encuesta en línea durante el mes de mayo del 2020 para entender cómo se ha vivido el trabajo desde casa (Asociación de Internet MX, 2020b), y en junio del mismo año aplicó otra encuesta donde se

² Es una asociación civil mexicana que provee información sobre temáticas del mundo digital (<https://www.asociaciondeinternet.mx/>).

profundizó en el estado emocional y físico de las personas que han trabajado bajo esta modalidad (Asociación de Internet MX, 2020a). Entre los resultados más relevantes encontramos los siguientes:

- 8 de cada 10 encuestados se encontraban realizando trabajo en casa.
- De manera habitual los encuestados dedican entre 5 a 8 horas de trabajo, pero en esta modalidad, alrededor del 40%, trabajan entre 9 y 12 horas.
- Entre el 65 y 70 % sienten que trabajan más en casa.
- Son las mujeres quienes sienten una carga fuerte debido a que deben cubrir más roles dentro de casa, sienten mayor presión y poca empatía por parte de sus colegas.
- Esta forma de trabajo les ha resultado menos estresante que acudiendo a la oficina.
- En cuestiones de alimentación consideran que ha mejorado respecto a cuando estaban en su centro de trabajo.
- Sobre las opiniones de los encuestados sobre el trabajo en casa se reporta que: aumenta la procrastinación, se sienten cansados de permanecer en un solo lugar, hay más distractores, resienten la falta de interacción, no hay remuneración extra por más horas de trabajo y no hay la misma comodidad para trabajar.

Al tratarse la pandemia de una crisis mundial que ha colocado a la sociedad en una dinámica inesperada, la situación educativa por la que atravesamos requiere del compromiso tanto de los países, como de los gobiernos, las familias, los maestros y los estudiantes para salir adelante y recuperar lo perdido, pero también para aprender de las experiencias que vivimos. Sin embargo, el reto más grande será saber qué pasará con los estudiantes que no podrán estar conectados y tener algún tipo de seguimiento, ya que la posibilidad del abandono escolar se hace patente.

CONCLUSIONES

La educación superior vive un momento crucial. Si bien ya se hablaba de una transformación de los espacios de aprendizaje, de la ampliación de la cobertura educativa y del uso de las TIC, el problema de salud mundial por el cual atravesamos

vino a acelerar todo esto y a exponer las desigualdades educativas y las carencias de formación, tanto de los estudiantes como de los profesores.

Por lo tanto, las tendencias, retos y demandas académicas enfatizan una formación de calidad y flexible, mediante el uso de las diversas modalidades educativas apoyadas por las TIC, que, si bien en este momento no son exhaustivas en su uso y metodología, han permitido dar continuidad al ciclo académico 2020-2021. Queremos destacar el desarrollo de las habilidades digitales, los conocimientos y actitudes hacia el dominio de la tecnología y su aplicación, que deberían incluir el uso de las herramientas y medios digitales que las IES están adoptando como elementos medulares y necesarios en el desarrollo de las diversas actividades académicas.

Sin embargo, debido a los datos que reportan las distintas encuestas con respecto al uso de la tecnología, podemos apreciar que aún tenemos mucho por hacer. Las desigualdades de infraestructura y alcance de la conectividad dificultan el seguimiento académico de los universitarios, sobre todo en estos últimos meses. Falta también trabajar en las competencias digitales tanto de los estudiantes como de los docentes.

Por lo anterior, resulta imperativo que la educación superior establezca como política institucional la visión de formación a lo largo de la vida desde el aprendizaje *in situ*, por ejemplo, mediante el *microlearning*. Además, debería preparar a los universitarios para esta era digital, mediante el desarrollo de capacidades adecuadas en materia de alfabetización informacional.

La epidemia ha tomado por sorpresa al mundo, a los países y a las IES, debido a ello las acciones de continuidad que se implementaron respondieron más a la emergencia por contener el virus que a una verdadera planeación académica, que como ya se mencionó en párrafos anteriores, no existía una política delineada y objetiva en la mayoría de las IES de nuestro país, ni en muchas otras a nivel internacional.

En el futuro inmediato habrá que planear en materia de políticas públicas y considerar la diversidad institucional, los recursos disponibles, los problemas económicos, sociales, políticos, culturales y contextuales de los actores educativos, así como un enfoque de formación a lo largo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barjas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. y Weber, N. (2019). *EDUCASE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCASE.
- Área, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46-74.
- Asociación de Internet MX (2019). 15º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2018. Movilidad en el usuario de Internet mexicano. Recuperado de: https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/15%2BESTUDIO%2BSOBRE%2BLOS%2BHA_bits%2Bde%2BLOS%2BUSUARIOS%2Bde%2BInternet%2Ben%2BME_xico%2B2019%2Bversion%2Bpublica.pdf
- . (2020a). Estado físico y emocional en home office. Recuperado de: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/occ-mkt/blog/wp-content/uploads/2020/11/Estado-fisico-c%81sico-y-emocional-en-home-office-AIMX.pdf>
- . (2020b). Resultados encuesta home office. Recuperado de: <https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/Resultados%20encuesta%20home%20office%20AIMX.pdf>
- Buendía, A. (2020). Desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia: la contingencia inesperada. *Reporte CESOP*, 132, 25-32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Culebro/publication/341599874_Gestion_de_Crisis_y_los_Retos_para_el_sistema_de_salud_La_coordinacion_vertical_y_horizontal_para_los_sistemas_de_salud_en_Mexico/links/5ec9645b299bf1c09ad6ea5a/Gestion-de-Crisis-y-los-Retos-para-el-sistema-de-salud-La-coordinacion-vertical-y-horizontal-para-los-sistemas-de-salud-en-Mexico.pdf#page=89
- Cabero, J., Marín, V. y Sampedro, B. (2017). Aportaciones desde la investigación para la utilización educativa de los MOOC. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (266), 7-27.
- Clements, K., Pawlowski, J., y Manouselis, N. (2015). Open educational resources repositories literature review – Towards a comprehensive quality approaches framework. *Computers in Human Behavior*, 51 (B), 1098–1106.
- Cóndor-Herrera, O. (2020). Educar en tiempo de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2). Recuperado de <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/281/4>

- Coronado, G. (2017). La educación a distancia en México: Una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jsui/bitstream/123456789/1873/1/Educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Pablos, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del Profesorado en la Era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- DOF (2018). Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018
- Domínguez, López y Garay (2019). Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales. En Luz M. Garay y Daniel Hernández (coords.), *Alfabetizaciones Digitales Críticas. De Las Herramientas A La Gestión De La Comunicación*, (299-321). México: UAM/Juan Pablo editor.
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>
- García, R., Aguaded, I. y Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32.
- Gordillo, A., Barra, E. y Quemada, J. (2018). Estimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes. *Educación XXI*, 21(1), 285-302.
- González, J., Espuny, C., de Cid, M. y Gisbert, M. (2012). Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 287-302.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 38, 31-39.
- Hernández, M. y Córca, J. (2003). Características de la Educación a Distancia. Maestría en Tecnología Educativa. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Sistema de

- Universidad Virtual. Recuperada de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/vi_Lectura/maestria/documentos/LECT31.pdf
- Herrera, J. (2002). Delimitación conceptual de la educación abierta, a distancia y virtual. Memoria del II Congreso Internacional de educación abierta y a distancia. México: ANUIES, CICESE, UABC.
- Hylén, J. (2006). Open Educational Resources: Opportunities and Challenges. *Actas de la Conferencia de Educación Abierta de 2006*, 49–63. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/37351085.pdf>
- INEGI, IFT y Secretaría de Comunicaciones y Transportes (2020). *Comunicado de prensa núm. 103/20*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- ISTE (2020). Estándares ISTE para estudiantes. Recuperado de: <https://www.iste.org/es/standards/for-students>
- Maldonado, G. (2012). Actitudes con respecto al uso de la plataforma tecnológica de teleformación Moodle: El caso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba [tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional HELVIA. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/7194?locale-attribute=en>
- . (2015). El diseño instruccional y la innovación: elementos clave en la educación online. *Educacao, Cultura e Sociedade* 5 (2), 54-69. Recuperado de: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1896>
- Moreno, G. y Delgado, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 536.
- Naciones Unidas (2020). Noticias ONU. Covid, escuelas, México... Las noticias del martes. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478322>
- Pérez-Escoda, A. y Pedrero, L. (2015). De la alfabetización digital a la práctica digital. *Actas del Congreso Internacional Cultura digital, comunicación y sociedad*, 410-421. Universidad de San Jorge, Zaragoza. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Perez_escoda/publication/273888510_De_la_alfabetizacion_digital_a_la_practica_digital/links/55364a5a0cf20ea35f1190e5/De-la-alfabetizacion-digital-a-la-practica-digital
- Pérez M., y Moreno M. (2015). Modelos de educación superior a distancia en México. UDGVIRTUAL. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1847>

- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. España: Gedisa.
- Salado, L. y Ramírez, A. (2018), Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (24) 125-137. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.265>
- UANL. (2017). Educación Digital. Presentación del Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia (PIDESAD). Recuperado de: <http://ded.uanl.mx/presentacion-formal-del-programa-indicativo-para-el-desarrollo-de-la-educacion-superior-a-distancia-pidesad/>
- UNESCO. (2005). Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- . (2015). Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Zervas, P., Alifragkis, C. y Sampson, D. (2014). A quantitative analysis of learning object repositories as knowledge management systems. *Knowledge Management and E-Learning*. 6 (2): pp. 156-170.

VII. PATRIMONIO INTANGIBLE Y EDUCACIÓN DURANTE LA GUELAGUETZA EN OAXACA

MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ ESCAMPA ABARCA
DANIEL BARRERA FERNÁNDEZ
HEIDY GÓMEZ BARRANCO

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en el estudio de la Guelaguetza en la ciudad de Oaxaca, México. La perspectiva del estudio se relaciona con el aprendizaje social y la percepción de la experiencia que suceden durante la realización del evento. Por lo tanto, se recurre a una perspectiva fundamentalmente antropológica y, en específico, desde la antropología cognitiva. A continuación, se ofrecen, brevemente, algunos fundamentos de esta disciplina con la finalidad de brindar un punto de partida teórico.

La antropología cognitiva es el estudio del pensamiento humano en términos sociales, estudia la manera de pensar de los grupos humanos o actores sociales acerca de los objetos y eventos del mundo (D'Andrade, 1995). El surgimiento de esta subdisciplina se basó en el relativismo cultural manifiesto en la obra de Franz Boas y en las aportaciones desde la lingüística y la psicología, creándose la noción del punto de vista nativo o visión "*emic*" (Agar, 1982; Colby, 1996; Erickson y Murphy, 2003). Problemas centrales para la antropología cognitiva incluyen la influencia del lenguaje y otros sistemas semióticos sobre el raciocinio humano, la relación entre lenguaje y pensamiento, así como la organización del conocimiento al interior de la mente humana (Brown, 2006). En términos cognitivos, Boas defendió la unidad psíquica de la humanidad y definió la cultura como un contenido mental, mismo que se encuentra sujeto a un proceso de transmisión (Shore, 1996).

Hacia los años veinte la psicología conductista planteada por Gast y Skinner (1929), respaldó la idea de que el único objeto de estudio social podía ser el comportamiento observable, negando así la posibilidad de analizar el mundo mental interno. Posteriormente, durante los años cincuenta, Bruner y Smith (1949) cuestionaron el conductismo al defender la existencia de mecanismos mentales subjetivos.

Por su parte, Chomsky (1957) publicó *Syntactic Structures* proponiendo un nuevo rumbo para la psicología y la lingüística al ofrecer alternativas a las visiones conductistas y estructuralistas. Por otra parte, los debates interpretativos de la arqueología procesual y postprocesual acabaron por producir propuestas posmodernas, en donde se subraya la importancia de la agencia individual en la transmisión cultural y la necesidad de conocer el proceso mental, interno y subjetivo, de los creadores de la cultura material (Hodder, 1982). En el presente, la mercadotecnia y la potente industria turística apuntan cada vez más hacia lo subjetivo y la experiencia como mecanismos de comunicación social (Filep, 2014; McCabe y Johnson, 2013).

Los festivales o eventos públicos tradicionales juegan un papel importante en la transmisión cultural. Tales representaciones sociales han sido estudiadas con cierto énfasis en países asiáticos con larga tradición histórica, atendiendo al contenido simbólico, así como a las dinámicas del cambio cultural (Wu y Cao, 2004; Inman, Howard, Beaumont y Walker, 2007; Xiao-bing, 2007). Incluso se ha propuesto que los festivales juegan un papel directamente educativo, al transmitir conceptos culturales como el arte o inclusive la religión (Yim, Lee y Ebbeck, 2011).

Por lo tanto, en los festivales o eventos, en particular en los de tipo tradicional, se han identificado mecanismos que son transmisores culturales y específicamente educativos. De hecho, resulta razonable que los festivales se asocien con distintos tipos de aprendizaje a escala social, inmersos en el espacio y discurso público.

A diferencia de lo analizado en Asia, los festivales tradicionales en países europeos y americanos se han abordado principalmente desde su función turística y con énfasis en lo económico (Langen y García, 2009; Saayman y Saayman, 2004), donde el principal interés, en este sentido, radica en que permiten la diversificación y el aumento del número de turistas, al ofrecerles un producto más versátil que museos o patrimonio edificado, suponiendo una ventaja competitiva para destinos que no cuentan con dichos atractivos (Richards y Wilson, 2006).

En México se ha analizado el papel educativo de los festivales tradicionales incluso desde el punto de vista de la educación formal. La Secretaría de Educación Pública, a través de los y las maestras, ha usado desde el periodo posrevolucionario los rituales cívicos populares para sustituir ritos religiosos, dando como resultado la fusión de tradiciones (Calderón Mólgora, 2006). Esta tendencia se fundamentó en el modelo de educación socialista, basada en la teoría de que el conocimiento científico sirve para desterrar todo resto de oscurantismo católico (Lerner, 1982).

El enfoque de este trabajo se basa en la teoría de la educación expandida, por la que el conocimiento se expresa de múltiples formas al margen de la educación formal, en cualquier momento y en cualquier lugar (ZEMOS98, 2012), incluyendo por tanto los eventos culturales. Es decir, que existen formas de transmisión de contenidos muy al margen del tradicional proceso de aprendizaje en las aulas.

Un ejemplo de estos temas es justamente la identidad y las percepciones, como sucede en el caso de la Guelaguetza. En los eventos culturales, la combinación de experiencias individuales y colectivas hace que tengan una personalidad particular como oferta cultural y educativa (Devesa Fernández, Herrero Prieto y Sanz Lara, 2009). En este trabajo se toma como estudio de caso a la Guelaguetza en Oaxaca, entendida como una entidad reproductora de contenidos culturales y de manifestación de educación expandida.

Si bien la percepción de la experiencia fue el punto de inicio de la investigación, el desarrollo del trabajo también permitió identificar dos elementos socio-culturales relevantes: la jerarquización social y el fuerte contenido heteropatriarcal, ambos al reproducirse o aprenderse durante el evento representan algún grado de interés desde un punto de vista educativo. El objetivo de la investigación consistió en caracterizar el perfil de los asistentes y evaluar el impacto sociocultural y educativo, en términos de la reproducción del discurso en los distintos sectores poblacionales identificados.

El presente trabajo constituye un análisis preliminar de distintos aspectos sociales que eventualmente pueden ser profundizados, ya que se trata de una investigación actualmente en proceso y que implica la observación del fenómeno a través de varios años consecutivos.

Antes de pasar a los aspectos metodológicos, resulta necesario exponer brevemente la evolución conceptual del evento con la finalidad de darle contexto a esta investigación.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA GUELAGUETZA

La Guelaguetza posee antecedentes remotos que pueden rastrearse hasta la época prehispánica. Diversos grupos etnolingüísticos habitaron los Valles Centrales de Oaxaca, sobresaliendo primero los zapotecos y posteriormente los mixtecos. De hecho, el vocablo Guelaguetza, de origen zapoteco, ha sido traducido como “compartir” o “cooperar”. Durante el siglo xv, los aztecas dominaron a los pueblos preexistentes y fundaron un destacamento militar llamado *Huāxyacac*, cercano a la preexistente ciudad de *La'a*. Fue en esta época que se estableció el culto a la deidad dual o bisexual conocida como Centéotl, asociada al maíz y cuyos ritos ofertorios presuntamente se desarrollaban en la eminencia conocida actualmente como Cerro del Fortín (Lizama Quijano, 2006; Flores-Marcial, 2015). Durante el contacto, los españoles refundaron *Huayxácac* nombrándola Antequera como la ciudad andaluza homónima. Esto dio inicio a un periodo sincrético caracterizado por transformaciones semióticas totales o parciales. Concretamente, la veneración a Centéotl fue sustituida por el culto a la Virgen del Carmen y un templo católico se construyó asociado al Cerro del Fortín. El día festivo de esta advocación mariana es el 16 de julio y conforme a la tradición católica se celebra en octava los dos lunes más cercanos a dicha fecha. Por eso la Guelaguetza se festeja bajo la denominación Lunes del Cerro en Octava. Otra particularidad del periodo es que se establecieron tributos a los pueblos indígenas, mismos que en ocasiones se entregaban ritualmente a las élites (Gobierno del estado de Oaxaca, 2015). El proceso sincrético de la Guelaguetza ha sido estudiado con detalle a través del análisis de la Danza de la Pluma, una de sus danzas emblemáticas (Oleszkiewicz, 1997).

Al iniciarse la Guerra de Independencia, México entró en un período convulso en lo político que no logró superar sino hasta el periodo postrevolucionario. El marxismo y el indigenismo se afianzaron en el país durante la primera mitad del siglo xx y ayudaron a legitimar las nacientes estructuras del poder. El relato histórico se romantizó. Todo aquello que se concebía foráneo o extranjero se veía como una amenaza, alentando así el movimiento nacionalista (Helland, 1990). Las artes, en específico, la danza folclórica en versiones más o menos legítimas o inventadas reforzaron la representación social de lo mexicano (Pérez Montfort, 1994). En Oaxaca, múltiples danzas y tradiciones sobreviven desde la época colonial, en ocasiones con cargas simbólicas anteriores.

Se considera que el antecedente directo de la Guelaguetza moderna fue el “Tributo Racial” organizado en 1932 con motivo del aniversario número cuatrocientos de la ciudad de Oaxaca. En este evento se representaron danzas propias de cada una de las regiones del estado de Oaxaca (Lizama Quijano, 2006). Dicha celebración y las subsecuentes hasta 1973 se desarrollaron en la colina al natural del Cerro del Fortín, construyendo estructuras temporales de madera hasta que comenzaron las adecuaciones que culminaron con el auditorio actual (Gobierno del estado de Oaxaca, 2015). Justamente es en este momento en el que vemos una clara intención pedagógica, ya que el nacionalismo latinoamericano, y por ende el posrevolucionario mexicano, suele recurrir a relatos romantizados del pasado para forjar una identidad colectiva (Helland, 1990). Oaxaca a partir de entonces debe ser aquello que se representa en la Guelaguetza y el mecanismo de transmisión del contenido es el evento en sí mismo.

En el presente, y de manera sintética, la Guelaguetza se enmarca por los dos Lunes del Cerro en el mes de julio. Los eventos en sí consisten en una secuencia de danzas propias de las diferentes regiones del estado de Oaxaca. Las delegaciones de danzantes, provenientes de las distintas comunidades, se someten a un proceso de selección por parte de un comité de autenticidad y cada año el repertorio exacto y la procedencia de las delegaciones varía ligeramente. En cada una de las presentaciones una mujer representando a Centéotl inaugura los actos. Tras cada danza, los participantes obsequian regalos al público como reminiscencia de los tributos coloniales. Los sábados previos a los Lunes del Cerro, las delegaciones realizan un desfile por las calles de la ciudad de Oaxaca como preludeo e invitación a las fiestas. El auditorio también se utiliza para ofrecer otros espectáculos y diferentes ferias o eventos menores que se realizan en la ciudad, destacando la Feria del Mezcal por su poder para atraer visitantes.

METODOLOGÍA

Como punto de partida, la presente investigación se desarrolla dentro del marco del proyecto del grupo de investigación Events Research Group perteneciente a la organización de investigadores ATLAS (Association for Tourism and Leisure Education and Research), consistente en el análisis comparativo de eventos en diferentes

países. Como ya se explicó, el estudio de eventos en América y Europa suele seguir la vertiente de la eficiencia turística. En este trabajo se amplía la temática, ya que se agrega el componente de análisis antropológico. Para ello, la metodología contempla las siguientes herramientas: aplicación de un cuestionario, entrevistas y observación directa. Para medir la percepción, se recurrió a dos herramientas. Por un lado, la percepción del visitante al evento —que pudo ser foráneo o local—, se midió utilizando un cuestionario estandarizado por ATLAS, y por el otro, en el caso de los locales, se profundizó más con entrevistas no estructuradas.

Cuestionario

El cuestionario que se aplicó se denomina Event Experience Scale (EES). Se trata de un método estandarizado para medir la percepción de los asistentes a eventos culturales y obtener datos comparables. Dicho método se viene aplicando desde 2014 por investigadores de quince países que ya lo han validado en investigaciones sobre festivales de distintos tipos y escalas (Colombo y Marques, 2020; De Geus, Richards y Toepoel, 2016; Barrera-Fernández, Hernández-Escampa y Balbuena Vázquez, 2017; Lee y Coetzee, 2017; Marques y Borba, 2017; Richards, 2019; Wreford, Williams y Ferdinand, 2019).

El cuestionario se centra en medir cómo perciben los visitantes el evento, su emoción y su estado de ánimo. Consiste en un grupo de 27 preguntas cerradas de respuesta múltiple. En este caso, se incluyó una pregunta más, siguiendo la misma estructura, para medir el impacto de la Guelaguetza en los espacios y servicios urbanos de Oaxaca. El cuestionario se estructuró en tres partes: características sociodemográficas (nacionalidad, sexo, edad, grado académico, número de veces que ha visitado el evento, duración de la estancia, cantidad de personas que viajan, tipo y categoría de alojamiento, medios de transporte empleados dentro de la ciudad, difusión de información en las redes sociales y modo de organizar el viaje), motivaciones principales para asistir al evento y percepción del evento (importancia del evento en la decisión para visitar Oaxaca, recomendación del evento a sus conocidos, emociones que sintieron los visitantes durante el evento, imagen que Oaxaca les transmite, infraestructura y servicios urbanísticos de la ciudad).

La población a la cual se le aplicó el cuestionario estuvo integrada por los asistentes a la Guelaguetza en su edición de 2019. La muestra fue probabilística, los

elementos fueron escogidos al azar, evitando así alterar las actividades de los asistentes. En 2019, la Guelaguetza atrajo a más de 141,000 visitantes a la ciudad (El Universal, 2019). Sin embargo, esto se refiere a los visitantes generales a Oaxaca durante el mes de julio. Algunos turistas permanecen en el centro histórico y solo asisten a desfiles y otras actividades gratuitas, pero no a las principales actuaciones en el auditorio. Otros pudieron visitar Oaxaca porque julio es parte de las vacaciones escolares de verano y se trasladan a los sitios arqueológicos y municipios circundantes. Por otro lado, el auditorio tiene una capacidad de 11 000 personas, es decir, aproximadamente 10% de todos los visitantes pueden presenciar cada actuación semanal.

Debido a la incertidumbre para definir el universo preciso de visitantes, los autores tomaron la decisión de aplicar la herramienta a 200 personas \pm 10%, según lo consensuado por los miembros de ATLAS con respecto a la aplicación del EES en todos los casos de estudio. Esta forma de decidir el tamaño de la muestra también se fundamenta en la metodología de diferentes autores (Colombo y Marques, 2020; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006; Sudman, 1976), quienes consideran que para una población de menos de 1 000 individuos el número mínimo de cuestionarios debe ser 30, y para una población mayor, el mínimo debe ser 100 para obtener información útil. Finalmente, incluso si pudieran ser cuestionados por otros métodos estadísticos que una muestra significativa, no se obtendría completamente, la investigación recurre a métodos mixtos y, por lo tanto, otro tipo de observaciones también contribuyen para explicar los resultados. En total se recolectaron 188 cuestionarios válidos. Los puntos de aplicación del cuestionario fueron a la entrada del auditorio y en las principales sedes de las actividades paralelas en la ciudad y sus alrededores. Al igual que la observación directa, el instrumento se aplicó durante los treinta minutos previos a la presentación principal y mientras duraron las actividades paralelas. Se consideraron dos versiones, una en español y otra en inglés, teniendo en cuenta que Estados Unidos, es el principal lugar de origen de los visitantes extranjeros.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas de tipo semiestructurada, con duración aproximada de una hora, a servidores públicos responsables de la planificación y gestión de

servicios públicos durante la celebración de la Guelaguetza, con el objetivo de recabar información sobre el evento. Las dependencias en las que se llevaron a cabo las entrevistas fueron: Secretaría de las Culturas y Artes del Ayuntamiento de Oaxaca, Secretaría de las Culturas y Artes del Estado de Oaxaca, Secretaría de las Infraestructuras y el Ordenamiento Territorial Sustentable del Estado de Oaxaca, Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Oaxaca, Secretaría de Turismo del Ayuntamiento de Oaxaca, Secretaría de Turismo del Estado de Oaxaca y Secretaría de Vialidad y Transporte del Estado de Oaxaca.

Asimismo, se realizaron entrevistas no estructuradas de manera simultánea a la aplicación del cuestionario. Básicamente, se trató de explorar el aspecto cognitivo, en especial lo relativo al significado del evento y al aprendizaje consecuente por asistir al mismo. Se puso más énfasis en los asistentes de Oaxaca, tratando de tocar temas relativos a la identidad.

Observación directa

La observación directa ha sido utilizada por numerosos autores para analizar comportamientos sociales (Franco, Rodrigues y Balcells, 2008; Haynes, 2008; Labus, Keefe y Jensen, 2003; Oliver y Reschly, 2010). En este caso, se llevó a cabo durante el desarrollo de las actividades programadas de la Guelaguetza, tomando como puntos de observación los mismos que los de la aplicación del cuestionario, comentados anteriormente. La duración de la observación enfocada al funcionamiento del evento fue de treinta minutos antes de la presentación principal y durante la celebración de las actividades paralelas como ferias gastronómicas y exposiciones. La observación directa continuó al asistir y analizar aspectos de los contenidos del evento principal y sirvió para evidenciar elementos no contemplados en las entrevistas ni en los cuestionarios. Algunos de los aspectos que salieron a la luz mediante la observación directa fueron las dificultades y obstáculos para el acceso peatonal y para personas con movilidad reducida, así como las medidas desarrolladas en la última edición en torno a movilidad y señalización. En cuanto a los contenidos se identificó el relato tradicional heteropatriarcal y la gran jerarquización social, ambos aspectos generadores parciales de problemáticas conocidas en el estado de Oaxaca. Mientras estos aspectos no se moderen dentro del discurso de un evento tan masivo y prestigioso, se mantienen dificultades de mejoría social.

RESULTADOS

En cuanto a las características sociodemográficas de los asistentes a la Guelaguetza, un 49% son mujeres y un 51% hombres. 81% son mexicanos, principalmente de Oaxaca (13%), Ciudad de México (6%) y Estado de México (4%). Los visitantes extranjeros llegaron principalmente de los Estados Unidos y en menor medida de Canadá, Francia, Alemania y España. El mayor grupo de edad representado es el de 20-29 años (26%). Respecto al nivel de estudios, la mayoría tiene estudios de posgrado, licenciatura concluida o en proceso (56%), y entre quienes trabajan destacan aquellos que desarrollan una profesión vinculada a un grado académico. El perfil mayoritario de los grupos estaba formado por tres adultos y dos niños. En relación con el número de veces que habían visitado el evento, para un 55% fue su primera vez. Los visitantes se alojaron en la ciudad una media de 5 noches. Un 32% se alojó en hoteles y un 27% en casas de familiares y amigos. El resto no contestó u optó por otras opciones. Dentro de la ciudad, el principal modo de desplazamiento fue caminando, seguido de taxi, coche y autobús turístico. Respecto al uso de redes sociales, el 33% difundió información antes y durante el evento, principalmente a través de Facebook y en menor medida Whatsapp e Instagram. Finalmente, para organizar el viaje un 29% se apoyó en amigos y familiares, un 16% visitó la página web del evento, un 15% se orientó en las redes sociales y otro 15% se basó en su experiencia previa.

En relación con las motivaciones principales para asistir al evento, un 41% de la población respondió que asistió porque le gusta el festival, para un 15% la principal razón fue el entretenimiento, 12% asistió para pasar tiempo con amigos y familia y un 8% asistió para además conocer la zona.

En cuanto a la percepción del evento, para 31% de los encuestados la Guelaguetza fue uno entre varios motivos para visitar Oaxaca y para un 14% fue la única razón. Los asistentes pusieron al evento una calificación media de 8.98 sobre 10. Sobre las emociones sentidas durante el evento, las respuestas más repetidas fueron que los asistentes se recargaron emocionalmente, experimentaron cercanía, querían revivirlo después y sintieron que el evento es diferente a otros. Para la mitad de los asistentes, Oaxaca es una ciudad histórica, colonial y tradicional. Para un 14% es además muy conflictiva. Con respecto a la infraestructura y servicios urbanísticos de la ciudad, los aspectos mejor valorados fueron la seguridad,

conservación del patrimonio y sedes de las actividades del evento. Los aspectos peor valorados fueron el tráfico, estacionamiento, accesibilidad para personas con movilidad reducida, señalización, asistencia sanitaria, calidad del aire y el agua, transporte público y limpieza de las calles (Figura 1).

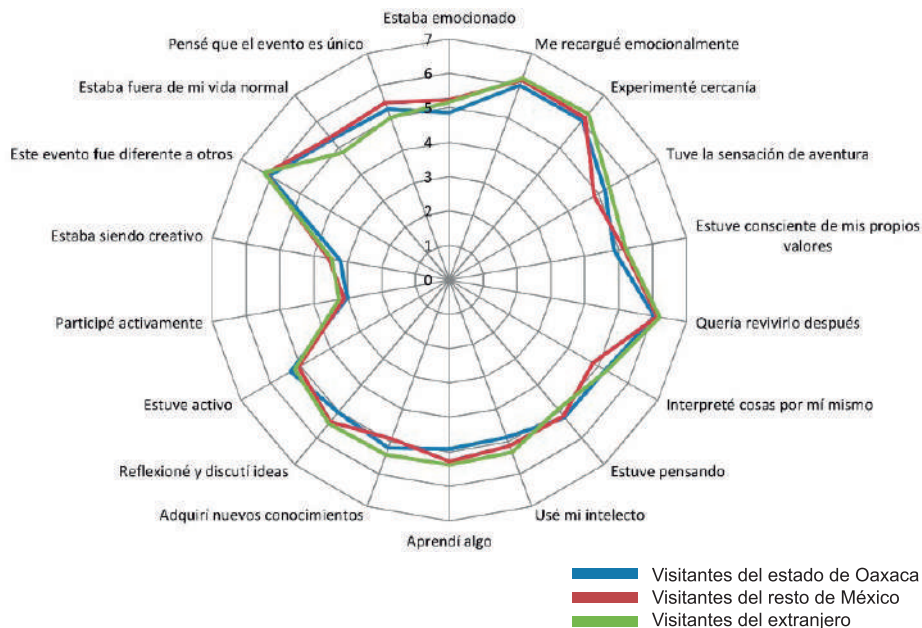


Figura 1. Emociones sentidas durante el evento.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, las entrevistas con servidores públicos sirvieron para ampliar la información de la historia de la Guelaguetza. Asimismo, permitieron conocer la estructura organizativa del evento y las responsabilidades repartidas entre las numerosas instancias, recogidas en el apartado de la metodología. Igualmente, arrojaron información sobre medidas recientemente incorporadas para mejorar la satisfacción de los asistentes, especialmente en materia de movilidad, gestión de residuos y seguridad.

La observación directa sirvió para constatar aspectos no recogidos en las respuestas al cuestionario o en las entrevistas. De especial utilidad fue el

reconocimiento de las dificultades y obstáculos que enfrentan los peatones y las personas con movilidad reducida para entrar en el auditorio y en las sedes de las actividades paralelas. Otro aspecto que brindó información útil, pero de carácter cualitativo, fueron las entrevistas no estructuradas a los visitantes oaxaqueños, lo cual se discute en la siguiente sección.

DISCUSIÓN

La Guelaguetza constituye un evento visitado por personas de ambos sexos en términos de igualdad numérica razonable, no existiendo un sesgo marcado en uno u otro sentido. Por otro lado, resulta claro que una minoría de los visitantes es local, es decir, del propio estado de Oaxaca. A su vez, casi 90% de los visitantes oaxaqueños provienen de los Valles Centrales, habiendo poca representatividad del resto de las regiones del estado. De esta información se desprende que, si bien el género no constituye en principio un elemento de acceso diferencial al evento, las condiciones socioeconómicas sí parecen representar un factor decisivo. El discurso acerca de la gran fiesta de los oaxaqueños y las profundas raíces históricas, en el presente parece haberse volcado directamente al turismo. Desde luego esta apreciación se refiere a la posibilidad de entrar a los eventos en recintos específicos y probablemente la participación local sea mayor en los eventos realizados en el espacio público tales como los desfiles. Cabe mencionar que en años anteriores (2017 y 2018), al solicitar la ayuda a algunos estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca para la realización de los estudios, fue posible notar que un porcentaje mayoritario de estos alumnos nunca habían entrado al auditorio de la Guelaguetza argumentando motivos económicos.

De aquí se desprenden algunos aspectos relacionados con la educación o transmisión del contenido. La representación social dentro del auditorio es presenciada principalmente por público foráneo quienes ven reforzado su imaginario acerca de Oaxaca a través de las representaciones étnicas. Los locales acceden menos, pero de igual manera refuerzan su autopercepción, por ejemplo, en los desfiles.

El resto de los parámetros demográficos parecen confirmar la importancia de la economía en lo tocante al acceso a la Guelaguetza. Los medios de transporte utilizados y la lejanía de la procedencia de los visitantes también indican que los

asistentes poseen un medio o alto nivel socioeconómico. Resalta en especial que gran parte de los asistentes tenían una educación superior. De hecho, algunos visitantes no oaxaqueños argumentaron que las razones para asistir al evento se relacionaban con la importancia del patrimonio intangible, aspectos históricos, artísticos u otros, pero enfatizando una distancia cultural. Es decir, la cultura presente en la Guelaguetza pertenece a los otros y el visitante viene a conocerla, experimentarla, o simplemente presenciarla. Como ya se mencionó, la mitad de los asistentes considera Oaxaca como histórica, colonial y tradicional y, educativamente, es justamente el discurso que se refuerza socialmente. Si bien, el patrimonio intangible con su componente tradicional es sin duda un elemento valioso que debe preservarse, a la vez es una carga identitaria, ya que en Oaxaca se rinde tributo a las identidades indígenas dejando menos espacio para el mundo contemporáneo y sus complejidades.

La calificación de 8.98 sobre 10 implica que el evento es altamente valorado, a pesar de que se insiste en que hay diversos servicios públicos como el transporte, la accesibilidad o el manejo de residuos que aún deben mejorar sustantivamente. La observación directa llevó a constatar que el acceso es difícil para todo el público, las personas con menos recursos deben realizar una larga fila por horas y bajo cualquier condición climática, con tal de entrar a la sección sin costo. Personas con movilidad reducida simplemente no pueden entrar al auditorio por sus propios medios, aunque ya existen algunos esfuerzos en dicho sentido, como la implementación reciente de transporte especializado. Como en todo proceso educativo, el diferencial de acceso físico o discursivo implica a la larga una desigualdad, aunque en este caso poco a poco se van tomando medidas adecuadas.

Los aspectos emocionales resultan relevantes porque al tratarse de un evento lleno de estímulos sensoriales, la percepción se dirige hacia aspectos positivos. De hecho, para un porcentaje considerable, la visita constituye una repetición de la experiencia previa. La exaltación sentida durante los días del evento provoca que las personas difundan su experiencia a través de medios electrónicos en tiempo real, lo que a su vez constituye un elemento propagandístico del propio evento.

Para efectos de este trabajo resulta primordial el análisis de la información obtenida a partir de los visitantes oaxaqueños, ya que tales individuos perciben el evento desde una perspectiva totalmente distinta a la del turista. Mientras el visitante suele poseer poco conocimiento acerca de la cultura que visita, permanece

poco tiempo en contacto con la misma y además trae una predisposición cognitiva acerca de “lo que hay que ver”, el local suele asociar este tipo de representaciones con el sentido de identidad (Urry, 2002). De hecho, el evento en sí constituye un mecanismo de reproducción social de la misma.

Las entrevistas no estructuradas a los visitantes oaxaqueños, así como los comentarios espontáneos que pudieron ser registrados, pueden agruparse en distintos tópicos. El análisis de estos discursos, interpretados como contenidos mentales, constituyen un ejercicio de antropología cognitiva. Los relatos revelan el contenido que se reproduce en el evento y sus evidentes connotaciones educativas. Uno de los más conspicuos se basa en la idea de la unidad dentro de la diversidad. La Guelaguetza por un lado agrupa a distintos grupos culturales, pero al mismo tiempo los distingue a través de la vestimenta y de las danzas particulares. Todo aquello relacionado con la Guelaguetza forma parte de un patrimonio común que fundamenta la identidad oaxaqueña. Elementos concretos como el mezcal, el vestido de tehuana o danzas particulares como la Danza de la Piña, resultaron muy mencionados en el mismo imaginario, a pesar de tener orígenes muy disímiles desde un punto de vista geográfico o histórico. Se aprende a ser oaxaqueño a partir de lo que se presenta como propio durante el evento. Cómo regionalizar la geografía, las diferencias culturales, las identidades, la gastronomía y la música, entre otros elementos, refuerzan la identidad desde el discurso público.

Además del sentido de identidad o de apropiación colectiva, la Guelaguetza brinda una sensación de orgullo y de dignidad. Los oaxaqueños mencionaron ampliamente este ángulo y además insistieron en la importancia de continuar con el evento para que las tradiciones sean transmitidas de una generación a otra. Otra idea que pudo ser detectada fue la romantización del discurso histórico. Los valores presentes en la Guelaguetza tienen que ver con lo “indígena”, sin importar que los pueblos oaxaqueños actuales han incorporado multitud de elementos culturales tangibles o intangibles de procedencia foránea, todos ellos se incorporan en un marco altamente localista. Este fenómeno es propio de los nacionalismos o localismos latinoamericanos o específicamente del nacionalismo mexicano en general (Helland, 1990; Pérez Monfort, 2011).

Como se deduce de los breves comentarios ofrecidos, la Guelaguetza actúa como un gran espejo social en el que la sociedad oaxaqueña se representa. Es a través de dicha imagen que se explican a sí mismos su historia e identidad. Si bien

los valores culturales de la Guelaguetza son ampliamente positivos y deben ser considerados como un patrimonio intangible de primera calidad, también existen algunos aspectos que desde una perspectiva externa y posmoderna resultan llamativos. Dada la limitada extensión del presente trabajo, se consideró más relevante ahondar en algunos cuestionamientos al contenido discursivo del evento, ya que en el presente producen resultados susceptibles de mejoría.

La secuencia de danzas que constituyen la Guelaguetza abordan distintas temáticas. Aun así, un número notorio de las representaciones se relacionan con roles de género, ya que muestran rituales de cortejo o uniones matrimoniales directamente. Si bien queda claro que las sociedades tradicionales de Oaxaca no hacen sino reflejar sus condiciones actuales y tienen derecho a la libre elección, cabe simplemente destacar la dureza del discurso heteropatriarcal presente en algunas de las danzas. El rol de la mujer suele ser pasivo y mantiene sumisión ante la autoridad masculina. Por otro lado, aun cuando Oaxaca orgullosamente ostenta como parte de su riqueza cultural el tercer género de los *muxhes*, toda referencia al tópico queda anulada en la Guelaguetza, sepultada precisamente por el fuerte discurso dominante en la secuencia de danzas. En tiempos en que el estado de Oaxaca, como sucede en otras partes del país, lucha contra los frecuentes feminicidios y crímenes de odio y a la vez es asiento de una fuerte comunidad feminista y además se han aprobado las uniones igualitarias, dando un paso hacia la igualdad de derechos, tal vez el discurso tradicional podría ser enriquecido con representaciones que brinden equilibrio. El tema no es sencillo ni tampoco superfluo, en cambio, el papel educativo y el gran prestigio de la Guelaguetza podrían ser aprovechados ventajosamente.

Otro tema que ha sido abordado previamente por otros autores (Cook y Joo, 1995) es el relativo a la legitimación de las estructuras de poder, el racismo y el clasismo. Durante la inauguración del evento ha sucedido que la mujer elegida para representar a Centéotl agradece con gran humildad a las autoridades la oportunidad de estar ahí. Este y otros gestos, incluida la ofrenda ritualizada después de cada danza, son gestos de sumisión. El patrimonio intangible de la Guelaguetza pertenece a las sociedades oaxaqueñas, no obstante, en el presente el sesgo turístico, los intereses económicos y políticos han producido un desequilibrio. El beneficio económico y el reconocimiento suele atribuirse al estado como organizador brindando menos ventajas o provecho a las comunidades o incluso a los propios ejecutantes en el evento. El traslado de la Feria del Mezcal en la edición de 2019 al

interior del recién creado Centro de Convenciones, alejado del Centro Histórico y del Cerro del Fortín, ejemplifica el proceso de apropiación o incluso privatización del evento. La idea romantizada de ser “indígena” suele asociarse a la permanencia en el *statu quo*, sin posibilidad de ciertas mejorías o cambios de justicia social. Nuevamente, es posible adjudicar una responsabilidad social y educativa al evento en términos de exponer que futuras propuestas podrían utilizar el potencial educativo de la Guelaguetza en beneficio de la sociedad. Justamente este punto nos remite a lo previamente mencionado en la introducción acerca del papel de los eventos en las sociedades orientales, mismos que tienen en común con México la presencia de largas secuencias socioculturales. Si bien aquellos distantes modelos son perfectibles, podrían tomarse como referentes para lograr un equilibrio entre tradición y modernidad como sucede actualmente en las prósperas sociedades china o japonesa.

CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra una primera aproximación a un fenómeno complejo como es la Guelaguetza. En su calidad de evento público reproductor de contenido cultural, ha sido posible vislumbrar su papel dentro de un tipo de educación sociocultural. Por un lado, el discurso acerca de la Guelaguetza ofrece elementos de continuidad, identidad y orgullo, pero al mismo tiempo limita posibles cambios culturales, algunos presuntamente deseables desde perspectivas contemporáneas. La romantización de lo “indígena” y el énfasis identitario en torno a dicho concepto normalizan algunas estructuras de dominio y de desigualdad social. A pesar de ello, predominan los valores positivos. Siendo este trabajo uno que se encuentra en proceso no es posible establecer conclusiones definitivas. No obstante, es posible señalar los siguientes aspectos a profundizar en términos de educación, reproducción cultural o análisis social en general: *a)* La Guelaguetza como reproductor de estereotipos de género y dominio heteropatriarcal; *b)* El papel del mensaje como legitimador de la desigualdad social; *c)* Aspectos de beneficio socioeconómico entre los grupos sociales implicados; *d)* Identificación de las repercusiones positivas en la sociedad con la finalidad de promover los valores culturales de Oaxaca dentro y fuera del estado; *e)* Mejorías en la gestión turística y oferta de servicios públicos y

urbanos. Desde luego se trata de una lista preliminar y se espera que más investigadores puedan tomar interés en estos u otros aspectos del análisis social de este magnífico evento de características únicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agar, M. H. (1982). Whatever happened to cognitive anthropology: A partial review. *Human Organization*, 41(1), 82-86.
- Barrera-Fernández, D., Hernández-Escampa, M. y Balbuena Vázquez, A. (2017). Impacto de los Festivales en el Turismo Patrimonial: El Caso del Festival Internacional Cervantino. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 3(3), 47-63.
- Brown, P. (2006). Cognitive anthropology across four decades. En C. Jourdan y K. Tuit (eds.), *Language, Culture, and Society* (pp. 96-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. y Smith, M. B. (1949). Review of theory and problems of social psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(2), 283-288.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Calderón Mólgora, M. A. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. Relaciones. *Estudios de Historia y Sociedad*, 27(106), 17-56.
- Colby, B. N. (1996). Cognitive Anthropology. En D. Levinson y M. Ember. (Eds.), *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, Volumen 1 (pp. 209-215). Nueva York: Henry Holt and Company.
- Colombo, A. y Marques, L. (2020). Motivation and Experience in Symbiotic Events: An Illustrative Example Grounded in Culture and Business Events. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 12(2), 222-238.
- Cook, S. y Joo, J. T. (1995). Ethnicity and economy in rural Mexico: A critique of the indigenista approach. *Latin American Research Review*, 30(2), 33-59.
- D'Andrade, R. G. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Geus, S., Richards, G. y Toepoel, V. (2016). Conceptualisation and Operationalisation of Event and Festival Experiences: Creation of an Event Experience Scale. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 16(3), 274-296.
- Devesa Fernández, M., Herrero Prieto, L. y Sanz Lara, J. Á. (2009). Análisis económico de la demanda de un festival cultural. *Estudios de Economía Aplicada*, 27(1), 137-158.

- El Universal. (2019). Supera expectativas Guelaguetza 2019, deja 423 mdp de derrama. *El Universal*, 1 de agosto de 2019. Recuperado de : <https://www.eluniversal.com.mx/estados/supera-expectativas-guelaguetza-2019-deja-423-mdp-de-derrama>.
- Erickson, P. A. y Murphy, L. D. (2003). *A history of anthropological theory*. Peterborough: Broadview Press.
- Filep, S. (2014). Moving beyond subjective well-being: A tourism critique. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 38(2), 266-274.
- Flores-Marcial, X. M. (2015). *A History of Guelaguetza in Zapotec Communities of the Central Valleys of Oaxaca, 16th Century to the Present* (Tesis doctoral). University of California, Los Ángeles.
- Franco, S. C. A., Rodrigues, J. D. J. F. y Balcells, M. C. (2008). Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Aulas de Grupo de Fitness Delocalizada. *Fitness & Performance Journal*, 7(4), 251-263.
- Gast, I. M. y Skinner, H. C. (1929). *Fundamentals of educational psychology*. Sanborn.
- Gobierno del Estado de Oaxaca. (2015). *Manual de Organización. Guelaguetza*. Oaxaca: Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Haynes, K. (2008). (Re)figuring Accounting and Maternal Bodies: The Gendered Embodiment of Accounting Professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 33(4-5), 328-348.
- Helland, J. (1990). Aztec Imagery in Frida Kahlo's Paintings: Indigeneity and Political Commitment. *Woman's Art Journal*, 11(2), 8-13.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hodder, I. (1982). *Symbols in action: ethnoarchaeological studies of material culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inman, A. G., Howard, E. E., Beaumont, R. L. y Walker, J. A. (2007). Cultural transmission: Influence of contextual factors in asian indian immigrant parents' experiences. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 93-100.
- Labus, J. S., Keefe, F. J. y Jensen, M. P. (2003). Self-reports of Pain Intensity and Direct Observations of Pain Behavior: When are They Correlated? *Pain*, 102(1-2), 109-124.
- Langen, F. y García, B. (2009). *Measuring the impacts of large scale cultural events: A literature review*. Liverpool: Impacts 08.

- Lee, C. y Coetzee, W. J. (2017). Event Experience at Sporting Events: An Assessment of the Event Experience Scale. En *CAUTHE 2017: Time for Big Ideas? Re-thinking the Field for Tomorrow*, Otago, 7-10 febrero 2017.
- Lerner, V. (1982). *La educación socialista*. Ciudad de México, El Colegio de México.
- Lizama Quijano, J. (2006). *La Guelaguetza en Oaxaca: fiesta, relaciones interétnicas y procesos de construcción simbólica en el contexto urbano*. Ciudad de México: CIESAS.
- Marques, L. y Borba, C. (2017). Co-creating the city: Digital technology and creative tourism. *Tourism Management Perspectives*, 24, 86-93.
- McCabe, S. y Johnson, S. (2013). The happiness factor in tourism: Subjective well-being and social tourism. *Annals of Tourism Research*, 41, 42-65.
- Oleszkiewicz, M. (1997). La danza de la pluma y el sincretismo cultural en México. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 23(46), 105-114.
- Oliver, R. M y Reschly, D. J. (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.
- Pérez Montfort, R. (1994). Indigenismo, hispanismo y panamericanismo en la cultura popular mexicana de 1920 a 1940. En R. Blancarte. (comp.), *Cultura e identidad nacional* (pp. 343-383). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2011). Nacionalismo y representación en el México posrevolucionario (1920-1940). La construcción de estereotipos nacionales. La idea de nuestro patrimonio cultural. En P. Escalante Gonzalbo (ed.), *La idea de nuestro patrimonio cultural, Volumen 2*. Ciudad de México: CONACULTA.
- Richards, G. (2019). Measuring the Dimensions of Event Experiences: Applying the Event Experience Scale to Cultural Events. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*. Publicación adelantada en línea.
- Richards, G. y Wilson, J. (2006). Developing creativity in tourist experiences: A solution to the serial reproduction of culture? *Tourism Management*, 27(6), 1209-1223.
- Saayman, A. y Saayman, M. (2004). Economic impact of cultural events. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 7(4), 629-641.
- Shore, B. (1996). *Culture in mind: Cognition, culture, and the problem of meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sudman, S. (1976). *Applied Sampling*. Nueva York: Academic Press.
- Urry, J. (2002). *The tourist gaze*. Londres: Sage.

- Wreford, O., Williams, N. y Ferdinand, N. (2019). Together Alone: An Exploration of the Virtual Event Experience. *Event Management*, 23(4-5), 721-732.
- Wu, Z. Y. y Cao, R. (2004). On the Cultural Functions of Festival. *Journal of Yunnan University for Nationalities (Social Sciences)*, 6.
- Xiao-bing, W. A. N. G. (2007). Cultural Memory, Tradition Renewal and Heritage of Traditional Festivals. *Journal of Renmin University of China*, 1.
- Yim, H. Y. B., Lee, L. W. M. y Ebbeck, M. (2011). Confucianism and early childhood education: A study of young children's responses to traditional Chinese festival stories. *Early Child Development and Care*, 181(3), 287-303.
- ZEMOS98. (2012). *Educación expandida*. Sevilla: ZEMOS98.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

SAÚL REYES SANABRIA | saresa@hotmail.com

Doctor en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Maestro en Sociología con atención al Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Cuerpo Académico “Estudios Educativos”. Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de interés: interculturalidad, diversidad y educación.

JOYCE GARCÍA GÁLVEZ | joygarcia@uv.mx

Maestra en Gestión de Organizaciones y Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Veracruzana. Cuenta con especialización en Estudios de Opinión. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Técnico Académico del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: tecnología, sujetos de la educación y gestión de organizaciones.

NANCY JÁCOME ÁVILA | njacome@uv.mx

Especialista en Métodos Estadísticos y Licenciada en Estadística por la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: minería de datos y trayectorias escolares.

GABRIELA SÁNCHEZ MARTÍNEZ | gaviotamiteca@yahoo.com.mx

Maestra en Psicoterapia Humanista por el Centro Universitario Carl Rogers, sede Puebla. Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Especialidad en Atención de niños y adolescentes. Directora General de Educación

Media Superior de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de interés: desarrollo integral del adolescente, salud emocional y nivel medio superior.

JEYSIRA JAQUELINE DORANTES CARRIÓN | jeysira@hotmail.com

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación con Especialidad en Evaluación de Instituciones Educativas y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico “Género y Cultura”. Investigadora del Centro de Estudios de Género de la UV. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Líneas de interés: representaciones sociales, *cyberbullying*, violencia escolar y reforma educativa.

OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ | ogrijalva.ice@gmail.com

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV. Maestra en Educación por la Universidad Anáhuac. Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad de Occidente. Integrante del Cuerpo Académico “Educación y construcción del conocimiento”. Profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de interés: educación, juventudes y cultura, y procesos de escritura.

ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ | rociolopez@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Líneas de interés: uso de las tecnologías digitales y trayectorias juveniles.

JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO | juaortega@uv.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Inteligencia Artificial y Licenciado en Informática por la Universidad Veracruzana. Coordinador del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Investigador y coordinador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior

de la uv. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Línea de interés: trayectorias escolares.

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL | esalarcon@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Colaboradora del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Actualmente es jefa del Departamento de Evaluación Académica de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la uv. Líneas de interés: sujetos de la educación, específicamente sobre experiencias y trayectorias escolares de estudiantes universitarios y procesos de formación.

ALMA DELIA OTERO ESCOBAR | aotero@uv.mx

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo académico “Planeación e Innovación Tecnológica”. Maestra en Redes y Telecomunicaciones por la Universidad Cristobal Colón y en Administración de Negocios por la Jones International University. Licenciada en Sistemas Computacionales Administrativos por la Universidad Veracruzana. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Contaduría y Administración de la uv. Líneas de interés: educación mediada por tecnología, redes y sistemas telemáticos aplicados a la educación, y modelos y ambientes educativos.

LUIS ALEJANDRO GAZCA HERRERA | lgazca@uv.mx

Doctor en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública. Maestro en Ciencias Administrativas por el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Sistemas Computacionales Administrativos por la uv. Integrante del Cuerpo Académico “Planeación e Innovación Tecnológica”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Candidato. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Contaduría y Administración. Líneas de interés: tecnología educativa y gestión de las tecnologías de información en las organizaciones.

GUILLERMO LEONEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ | gusanchez2@uv.mx

Doctor en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología por la Universidad

Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP. Maestro en Tecnología Educativa por la Universidad Atenas Veracruzana. Licenciado en Instrumentación Electrónica por la Universidad Veracruzana. Representante del Cuerpo Académico “Planeación e Innovación Tecnológica”. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Contaduría y Administración. Líneas de interés: planeación e innovación tecnológica en los procesos de negocios, complejidad, matemáticas aplicadas y educación.

GUADALUPE AURORA MALDONADO BERA | gamb382006@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad de Córdoba, España. Profesora de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Maestra en Educación Superior y Licenciada en Ingeniería Industrial por la Universidad Cristóbal Colón. Integrante del Cuerpo Académico “Educación y Construcción del Conocimiento”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Líneas de interés: curriculum y TIC, modelos educativos de educación a distancia, teleformación, tecnología educativa y competencias digitales.

DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ | nadhernandez@uv.mx

Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra (España). Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV. Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Colaboradora del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Líneas de interés: prácticas letradas (digitales) en contextos académicos y vernáculos.

MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ ESCAMPA ABARCA | escampa.uabjo@gmail.com

Doctor en Ingeniería y Ciencias Aplicadas por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Doctor en Antropología por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Maestro en Ciencias de la Arquitectura por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Arquitecto por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Cuerpo Académico “Diseño Arquitectónico y Urbano”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Colabora como Profesor Investigador de la Facultad de

Arquitectura “5 de Mayo” de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
Líneas de interés: estudio, gestión y conservación del patrimonio.

DANIEL BARRERA FERNÁNDEZ | barrera.uabjo@gmail.com

Doctor en Urbanismo por la Universidad de Málaga. Maestro en Arquitectura por la Universidad de Sevilla. Licenciado en Arquitectura por la Universidad de Sevilla. Integrante del Cuerpo Académico “Diseño Arquitectónico y Urbano”. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Colabora como Profesor Investigador de la Facultad de Arquitectura “5 de Mayo” de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de interés: urbanismo en centros históricos, gestión del patrimonio, turismo urbano.

HEIDY GÓMEZ BARRANCO | arq.heidy.gb@gmail.com

Doctora en Protección en Patrimonio Histórico y Artístico por la Universidad de Jaén, España. Maestra en Administración de la Construcción por el Instituto Tecnológico de la Construcción de la Cámara Mexicana de la Industria de la Construcción. Licenciada en Arquitectura por la Facultad de Arquitectura “5 de Mayo” de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Integrante del Cuerpo Académico “Tecnología y Sustentabilidad”. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Candidata. Colabora como Profesor - Investigador de la Facultad de Arquitectura “5 de Mayo” de la UABJO. Líneas de interés: conservación del hábitat sustentable, protección al patrimonio edificado y tecnología y diseño del hábitat sustentable.

ÍNDICE

Presentación	7
DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ Y JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO	
I. <i>Wejën Kajën</i>	13
SAÚL REYES SANABRIA	
II. Características de los jóvenes que ingresan a la educación media superior en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	33
JOYCE GARCÍA GÁLVEZ, NANCY JÁCOME ÁVILA Y GABRIELA SÁNCHEZ MARTÍNEZ	
III. Gustos y preferencias en estudiantes de bachillerato. Rasgos de identidad y representaciones sociales	63
JEYSIRA JAQUELINE DORANTES CARRIÓN Y OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ	
IV. Ciudadanía, participación política y jóvenes universitarios	85
ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ, JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO Y ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL	
V. Pertinencia de las tecnologías de información en el desarrollo curricular	111
ALMA DELIA OTERO ESCOBAR, LUIS ALEJANDRO GAZCA HERRERA Y GUILLERMO LEONEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ	
VI. La educación a distancia y sus diferentes modalidades en tiempos de pandemia	131
GUADALUPE AURORA MALDONADO BEREY Y DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ	

VII. Patrimonio intangible y educación durante la Guelaguetza en Oaxaca -- 155
MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ ESCAMPA ABARCA, DANIEL BARRERA FERNÁNDEZ Y
HEIDY GÓMEZ BARRANCO

Semblanzas de los autores - - - - - 175

Esta obra es coordinada por integrantes del cuerpo académico Educación, Cultura y Sociedad, del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Es el resultado de la colaboración entre distintos cuerpos académicos de la Universidad Veracruzana (Educación, cultura y sociedad; Planeación e innovación tecnológica; y Género y cultura) y de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (Educación y construcción del conocimiento; Estudios Educativos; Diseño arquitectónico y urbano; y Tecnología y sustentabilidad), así como miembros del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Innovación en Educación Superior del CIES-UV.

Está integrado por siete trabajos que abordan diferentes temáticas, teorías, metodologías, contextos, niveles y actores educativos, los cuales ofrecen pautas para reflexionar sobre avances y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad: concepción social de la educación, perfiles de ingreso, identidad y representaciones sociales, ciudadanía y participación política, desarrollo curricular y tecnologías de información, retos de la educación a distancia, patrimonio cultural y aprendizaje social.

