Grupo Ceprob
Formación para todos

ueb CENTRO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SUPERIORES BUENAVISTA

• Volumen 1 • Número 1

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

Julio - Diciembre



ueb.edu.mx

UEB Universidad

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BUENAVISTA

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

Año 1, Vol. 1 No.1, julio de 2024-diciembre de 2024, es una publicación semestral editada por CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BUENAVISTA y el área de investigación, Calle de la 9 PTE Sur #934 Col. La Lomita, C.P 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

(+52) 961 364 6327 | +52 1 961 243 4385.

https://intersecciones.ueb.edu.mx/

interseccionesrevista@gmail.com

Editor responsable | Mtro. Josué Alejandro Hernández Ramírez.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título ante el Instituto Nacional de Derecho de Autor **No. 04-2024-112909540700-102**; ISSN "en trámite".

Responsable de la última actualización de este número, Mtro. Josué Alejandro Hernández Ramírez, director académico, Calle de la 9 PTE Sur #934 Col. La Lomita, C.P 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
Fecha de la última modificación, 20 de octubre de 2024.
Tamaño del archivo 16,1 MB.

El contenido de los artículos publicados en la REVISTA INTERSECCIONES CEPROB es responsabilidad exclusiva de los autores; su contenido no refleja necesariamente el criterio de la institución.

Dr. Pedro Benito Pérez Pérez
DIRECTOR GENERAL

Mtro. Josué Alejandro Hernández Ramírez
DIRECTOR ADJUNTO

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Luis Ernesto Hernández Gamboa
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Lic. Jesús Torija Pineda
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Ing. Pamela Durante Cruz
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TUXTLA GUTIÉRREZ

COMITÉ DE REDACCIÓN

Dra. Rosana Santiago García
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dr. Apolinar Oliva Velas
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel
SISTEMA UNIVERSITARIO AZTECA

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes
UNIVERSIDAD DEL PAÍS INNOVA

Dr. Juan Pablo Zebadua Cabonell
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dra. Emma Hilda Ortega Rodríguez
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dr. Héctor Rolando Chaparro Hurtado
UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS, COLOMBIA



Contenido

4 Autores

9 Agroecoturismo: Estudio de caso en Latinoameria
Rosa Campos Pulido
Arturo PérezVazquez
Juan Valente Hidalgo Contreras

29 Pedagogía latinoamericana: concepto ausente de identidad desde la idea de pensadores de américa latina.
Carolina López López

43 Empleabilidad percibida y estrategias de inserción laboral en estudiantes universitarios y egresos del sistemas educativo universitario azteca
Sergio Echeverry Díaz

81 Percepción de los estudiantes de la UPGCH sobre el uso de los objetos virtuales de aprendizaje OVA
Carolina Ochoa Castro

108 Jun loil batsi´melel: Compresión Lectora con niños tsotsiles de una comunidad pesquera
Adriana Hernández Silvano

120 El caso inquisitorial de un zahorí en la nueva españa
Horacio Adell-Gras

131 Formacion de indentidades indígenas en un marco educativo mexicano colonial.
Horacio Adell-Gras

Autores

Dra. Rosa Campos Pulido

Académica con estudios en Biología en la Universidad Veracruzana y posgrados en ciencias con especialización en agroecosistemas tropicales en el Colegio de Postgraduados. Desde 2014, ha impartido más de 50 cursos en diversos niveles académicos, trabajando en instituciones como la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM), la Universidad para la Cooperación Internacional México (UCI-MEXICO), Tecnológico de México (TecNM), Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR), Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB) y el Instituto Tecnológico Superior de Zongolica (ITSZongolica). Ha participado en numerosos foros, congresos, simposios, ha sido árbitro en revistas científicas y miembro de comités organizadores de congresos. Sus investigaciones se centran en agroecosistemas y cambio climático, áreas en las que ha sido autora de diversas investigaciones. En enero de 2024, fue reconocida por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), un reconocimiento que permanece vigente.

Dr. Arturo Pérez Vázquez

Profesor Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados (Campus Veracruz). Obtuvo su licenciatura en Biología por parte de la Universidad Veracruzana, la Maestría en Ciencias en Botánica en el Colegio de Postgraduados, México y el Doctorado (PhD) en Sustainable Agriculture en el Imperial College, Inglaterra. Ha obtenido importantes reconocimientos como el Research Award. Además, realizó una estancia sabática en la Universidad de Kent, Reino Unido. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I. Sus líneas generales de aplicación del conocimiento (LGAC) son: 1) Ambiente Natural, Agroecosistemas y Cambio Climático y 2) Agroecoturismo y Ecoturismo. Actualmente funge como coordinador de la Red de Jatropha spp. SNICS-Secretaría de Agricultural.

Dr. Juan Valente Hidalgo Contreras

Profesor Investigador en el Colegio de Postgraduados, México. Obtuvo su licenciatura en Ingeniería Agroindustrial en la Universidad Autónoma Chapingo y la Maestría en Ciencias en Estadística Aplicada en el Colegio de Postgraduados. Completó un Doctorado (PhD) en Biometría en la Universidad de Nebraska, Lincoln, y estudios de Maestría en Seguridad Alimentaria en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Actualmente, es profesor en los programas de Doctorado y Maestría en Ciencias en Innovación Agroalimentaria Sustentable y la Maestría Profesionalizante en Paisaje y Turismo Rural en el Colegio de Postgraduados, Campus Córdoba. En el sector agroindustrial, trabajó como supervisor en la Unidad de Tecnología Lechera Alpura, y como coordinador de Seguridad Alimentaria para Cargill de México. Es consultor en seguridad alimentaria y métodos estadísticos en la región de la Cuenca del Papaloapan. Imparte cursos de Métodos Estadísticos Avanzados, Diseños Experimentales, Estadística Social y Ambiental, y Sistemas de Control de la Calidad. Su investigación se centra en modelos de causalidad en fenómenos biológicos y sociales utilizando Modelos de Ecuaciones Estructurales y ha capacitado en mejoramiento de la calidad en la industria alimentaria mediante herramientas estadísticas.

Mtra. Carolina López López

Su formación se ha centrado en el área de humanidades, desde la cual cursó la licenciatura en Pedagogía, así como la Maestría en Estudios Culturales, ambas por parte de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha realizado investigaciones y publicado artículos científicos en el campo de la educación y sus vínculos con la sociedad y la cultura. Además, ha sido ponente de la Red Iberoamericana de Pedagogía sobre temáticas relacionadas con los adultos mayores. Actualmente, cursa el doctorado en educación en el Instituto de Gestión para Estudios Superiores (IGES) del Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB).

Dr. Sergio Editson Echeverry Díaz

Licenciado en Educación Física y Deportes por la Universidad de los Llanos, Colombia. Posee una Maestría en Estudios Culturales y un Doctorado en Estudios Regionales de la Educación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estancias de investigación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Guatemala, y en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido docente en la Universidad de los Llanos, el Colegio Español del Sureste, el Sistema Educativo Universitario Azteca, Universidad Iexpro, Universidad Maya, Universidad de México y la Universidad Pablo Guardado Chávez. Es investigador del grupo Juego, Cuerpo y Motricidad de la Universidad de los Llanos y fue Director de Investigación del Colegio Español del Sureste. Además, laboró en el diseño y desarrollo curricular de proyectos e-learning en la Universidad Pablo Guardado Chávez. Ha publicado libros y artículos académicos en temas como identidades, ciudadanías, jóvenes y violencia, y educación, y ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales.

Mtra. Carolina Ochoa Castro

Labora en la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), donde capacita a estudiantes de nuevo ingreso en el uso de la plataforma NEO y diseña e imparte cursos MOOC para estudiantes, docentes y personal administrativo. Facilita talleres presenciales y resuelve dudas técnicas y pedagógicas en toda la universidad. También difunde actividades del área de educación en línea a través de redes sociales y ha colaborado en proyectos como el Comité Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRUHS) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Posee licenciaturas en Pedagogía y Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y una maestría en Tecnología Educativa por la Universidad del País Innova. Ha trabajado con Conalep y como asesora pedagógica en UNACH Virtual. Además, ha contribuido a proyectos comunitarios para reducir el rezago educativo.

Mtra. Adriana Hernández Silvano

Es hablante de la lengua tseltal y docente de primaria del nivel indígena. Además, ejerce como docente en la universidad del Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB). Cuenta con una licenciatura en Educación para el Medio Indígena, obtenida en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Asimismo, es especialista en Procesos Culturales Lecto-Escritores por la Universidad Autónoma de Chiapas, campus VI (UNACH), programa reconocido por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). Posee una Maestría en Estudios Culturales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y, actualmente, se encuentra cursando el Doctorado en Estudios Regionales en la misma universidad. Su trayectoria académica y profesional se complementa con la publicación de capítulos de libro y artículos en revistas nacionales e internacionales, reflejando su compromiso con la investigación y la difusión del conocimiento en el ámbito de la educación y los estudios culturales.

Lic. Horacio Adell Grass

Horacio Adell es egresado de la Licenciatura en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, en 2015, cursó el Diplomado en Historia y Antropología de las Religiones en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Respecto a su formación profesional, de 2015 a 2018, colaboró como asistente de docencia para la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Respecto a su trayectoria investigativa, durante 2019 participó como asistente en dos proyectos etnográficos al sur de México: Itinerarios migrantes y Políticas hídricas desde abajo, ambos emprendidos por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Actualmente, se desempeña como editor bilingüe para Dark Light Publishing, apoyando en la difusión de la obra poética de autores contemporáneos latinoamericanos y estadounidenses.

Dr. Amadeo Hernández Silvano

Es Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Física por la Escuela Normal Superior de Chiapas, Maestro en Educación y Diversidad Cultural por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestro en Estudios Culturales y Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Se ha desempeñado como profesor de educación secundaria y también cuenta con experiencia docente en licenciaturas y posgrados, en universidades tales como: Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB), Universidad Maya, Universidad Iexpro, Universidad Autónoma de Chiapas, Sistema Educativo Universitario Azteca (SEUAT) y Colegio Español. Cuenta con diversas publicaciones en diferentes revistas, con temas relacionados con cultura, identidad, interculturalidad y educación. Actualmente, en el marco de la convocatoria Estancias Posdoctorales por México del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), realiza una estancia posdoctoral en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Presentación

Con inmensa satisfacción y orgullo, el Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB) les da la bienvenida al primer volumen de la revista Intersecciones. Esta publicación surge con la firme convicción de impulsar la investigación desde una visión holística multidisciplinaria, integrando el carácter científico de las ciencias sociales, humanas, ecológicas y naturales. Intersecciones es un espacio donde ideas de distintas áreas del conocimiento se unen para promover el diálogo y la colaboración entre disciplinas que nos permitan enriquecer la visión de mundo.

En este volumen se presentan siete textos que reflejan la intención multidisciplinar de la revista. Cada aportación de los autores nos proporciona una visión única y valiosa, con reflexiones que van desde el agroecoturimo, tecnología educativa, identidad, colonialidad entre otros factores históricos y culturales que nos trasladan a múltiples realidades estudiadas.

En el texto inicial, se presenta una investigación surgida de la colaboración de Rosa Campos Pulido, Arturo Pérez Vázquez y Juan Valente Hidalgo Contreras. Ellos retoman el concepto central de agroecoturismo como una herramienta para el desarrollo sostenible de comunidades rurales latinoamericanas. Este estudio muestra que, a partir de la conservación del medio ambiente, se puede obtener beneficios económicos y sociales, vinculando de forma armoniosa la agricultura con el turismo.

Por otra parte, la maestra Carolina López López, a partir de una revisión documental, reflexiona sobre la pedagogía latinoamericana y la ausencia de un posicionamiento local. La autora hace una crítica a la inexistencia de una identidad educativa propia. Por esta razón, el texto nos invita a pensar la pedagogía desde nuestras raíces sociales, culturales e históricas buscando construir una educación que refleje una filiación propia. Aún cuando parecen distantes, el debate presentado en este artículo se relaciona con la necesidad de respetar y promover culturas locales, tal como sugiere la investigación sobre agroecoturismo.

En un mundo cada vez más globalizado, la empleabilidad de los jóvenes es un tema crucial. Sergio Echeverry Díaz aborda esta cuestión mediante un análisis exhaustivo sobre las percepciones y estrategias de inserción laboral de los estudiantes y egresados, destacando la importancia de desarrollar competencias y habilidades que faciliten la transición al mercado laboral. El texto ofrece valiosas recomendaciones tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas, subrayando la importancia de un enfoque integral en la formación profesional.

La tecnología educativa es el foco del artículo escrito por Carolina Ochoa Castro. Este estudio investiga cómo los objetos virtuales de aprendizaje impactan en el proceso educativo de los estudiantes de inglés, subrayando los beneficios y desafíos de integrar estas tecnologías en el aula. Ochoa Castro nos invita a considerar nuevas formas de enseñanza que aprovechen las herramientas digitales para mejorar el aprendizaje. Este trabajo se conecta con los anteriores al resaltar la importancia de adaptar las metodologías educativas a las necesidades y contextos actuales.

Adriana Hernández Silvano nos transporta a una comunidad pesquera tsotsil con una investigación sobre la comprensión lectora en niños tsotsiles, destacando las particularidades culturales y lingüísticas que influyen en su aprendizaje. Así, se proponen estrategias pedagógicas adaptadas a este contexto, promoviendo una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Este artículo se alinea con la propuesta de López López sobre la pedagogía latinoamericana, al resaltar la necesidad de un enfoque educativo que valore y promueva la diversidad cultural.

El pasado colonial de México cobra vida en el trabajo de Horacio Adell-Gras. A través de un minucioso análisis de documentos inquisitoriales, Adell-Gras reconstruye la historia de un zahorí perseguido por la Inquisición, ofreciéndonos una fascinante mirada a las prácticas religiosas y sociales de la época. Este artículo nos invita a reflexionar sobre la compleja relación entre poder, religión y conocimiento en la historia de México, proporcionando un contexto histórico que enriquece nuestra comprensión de las dinámicas sociales contemporáneas.

Finalmente, cerramos este primer volumen con la investigación de Amadeo Hernández Silvano. Este trabajo examina cómo se formaban las identidades indígenas en el contexto educativo colonial, destacando los mecanismos de dominación y resistencia que influían en este proceso. Hernández Silvano propone una reflexión crítica sobre la herencia colonial en la educación contemporánea y su impacto en las identidades indígenas actuales. Este artículo completa el ciclo iniciado por los trabajos anteriores, ofreciendo una visión integral de cómo la historia, la cultura y la educación se entrelazan para formar las identidades de hoy.

En conjunto, estos siete trabajos representan el espíritu de Intersecciones: un compromiso con la excelencia académica, el diálogo interdisciplinario y la construcción de conocimiento que responda a los desafíos de nuestra sociedad. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estas páginas y a contribuir con sus propias investigaciones a futuras ediciones de nuestra revista. Agradecemos a todos los autores por su valiosa contribución y esperamos que esta propuesta editorial se convierta en un referente para el campo de la investigación multidisciplinaria.

¡Bienvenidos a Intersecciones!

Dr. Pedro Benito Pérez Pérez

AGROECOTURISMO: ESTUDIO DE CASO EN LATINOAMÉRICA.

Rosa Campos Pulido[1] ; Arturo PérezVazquez[2] ; Juan Valente Hidalgo Contreras[3]

Recibido el 13 de enero de 2024
Aprobado el 26 de marzo de 2024

[1]Centro de Formación Profesional Buenavista (CEPROB). Calle 9ª. Poniente Sur #934, Col. Las Canoítas C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Autor de correspondencia: campospulidorosa@gmail.com

[2]Colegio de Postgraduados, Campus Veracruz. Carretera Federal Xalapa-Veracruz km 88.5 Tepetates, Manlio Fabio Altamirano, Veracruz, México. C.P. 91700.

[3]Colegio de Postgraduados, Campus Córdoba. Carreta Federal Córdoba-Veracruz km 348, Congregación Manuel León, Amatlán de los Reyes, Veracruz. C.P. 94946.

Resumen: El agroecoturismo es una actividad turística que permite a los campesinos compartir con los turistas nacionales y extranjeros conocimientos sobre sus sistemas agrícolas ubicados en un territorio compartido con el ecoturismo, sin modificar su actividad principal ni costumbres. El objetivo de este estudio ha sido conocer la percepción del concepto de agroecoturismo en relación con las actividades que ofertan y su impacto en un contexto postcovid-19. Para el estudio de caso el tamaño de muestra no se estimó estadísticamente. Por tanto, se seleccionó una muestra representativa de siete prestadores de servicio agroecoturístico con la finalidad de aplicar el cuestionario en línea mediante Google Forms. Posteriormente, la información se analizó en el software VosViewer versión.1.6.14. Los resultados indicaron que cuentan con servicios ecoturísticos como senderos (71.5%), lagunas (57.2%), cascadas (71.5%), avistamiento de aves (57.2%), reptiles (14.3%), mientras que, desde el punto de vista agrícola, los sitios de agroecoturismo tienen viveros, sembradío de frutales (28.6%), cultivos regionales. Los entrevistados indicaron que existe una relación estrecha entre las características que conforman el sistema agrícola con el ecoturismo y que los impactos son positivos en la post-pandemia. Se concluye que los propietarios entrevistados tienen una percepción clara del concepto de agroecoturístico, lo que permite que se incorporen elementos emblemáticos. Los sitios de agroecoturismo impactan de manera positiva tanto al turista como al ambiente. Por tanto, constituyen un desafío ineludible para lograr la incorporación de las comunidades rurales a la prestación de servicios y actividades turísticas, con el reto de proteger y conservar los recursos naturales y revalorar la cultura local con inclusión social.

Palabras claves: Turismo alternativo, turismo agrícola, agro basado en el turismo.

Abstract: Agroecotourism is a tourist activity that allows farmers to share with national and foreign tourists their knowledge of their agricultural systems located in a territory shared with ecotourism, without modifying their main activity or customs. The objective of this study has been to know the perception of knowledge of the concept of agroecotourism in relation to the activities they offer and their impact in the post-covid-19. For the case study the sample size was not statistically estimated. Therefore, a representative sample of seven agroecotourism service providers was selected in order to apply the online questionnaire through Google Forms. Subsequently, the information was analyzed in VosViewer software version.1.6.14.The results indicated that they have ecotourism services such as trails (71.5%), lagoons (57.2%), waterfalls (71.5%), bird watching (57.2%), reptiles (14.3%), while, from the agricultural point of view, the agroecotourism sites have nurseries, fruit trees (28.6%), regional crops. The interviewees indicated that there is a close relationship between the characteristics that make up the agricultural system with ecotourism and that the impacts are positive in the post-pandemic. It is concluded that the owners interviewed have a clear perception of the concept of agroecotourism, which allows emblematic elements to be incorporated. Agroecotourism sites positively impact both tourists and the environment. Therefore, they constitute an unavoidable challenge to achieve the incorporation of rural communities in the provision of tourist services and activities, with the challenge of protecting and conserving natural resources and revaluing local culture with social inclusion.

Keywords: Alternative tourism, agricultural tourism, agro-based tourism

Introducción

El turismo se considera como una herramienta para el desarrollo de la economía de pueblos indígenas y comunidades campesinas, por lo que en algunos casos se aprovecha la diversidad de los recursos naturales. Sin embargo, esta actividad turística se ve impactada al presentarse una inestabilidad en la economía familiar, reflejándose en las temporadas de baja afluencia, el retiro de ganancias del país por las cadenas transnacionales, la necesidad de importar infraestructura, materiales y equipos, así como el abandono de otras actividades productivas; mayor dependencia de productos exportados, todo ello aunado al aumento del costo de vida en las localidades (Ávila, 2015; Figueroa, 2021). Algo parecido sucede en el sector agropecuario de Latinoamérica, el cual ha enfrentado transformaciones profundas durante las últimas décadas. La incidencia de los procesos de migración, urbanización de áreas agrícolas, políticas públicas que denotan una carencia de acciones y protocolos desfavorecedores para ciertos sectores, la falta o limitante de acceso a recursos económicos para los productores y tecnológicos y competencia desigual en un mundo globalizado han configurado un difícil entorno para el sector agropecuario, el cual se ha caracterizado por su escasa capacidad de adaptación a un entorno cambiante (Pérez y Garrido, 2019).

La importancia económica de la agricultura ha disminuido en diversos países. Por tanto, los productores han optado por diversificar el empleo en empresas rurales (Jarquín et al., 2017), contrario al turismo, que se ha incrementado debido al aprovechamiento de recursos naturales. Por ello, una opción es el agroecoturismo, término que combina el atractivo del sector agrícola con el componente ambiental del ecoturismo. Es decir, el turismo como concepto general tiene la función de articular diferentes iniciativas de acuerdo al espacio geográfico-territorial. Desde esa perspectiva, el agroturismo permite ese entrelace dado a su esencia, productos orgánicos (procesados en micro y/o pequeñas agroempresas surgidas en el territorio o in natura), aunado al paisaje, atractivos culturales y naturales, nuevos servicios tales como alojamiento y alimentación, baños fluviales, circuitos de cicloturismo, los cuales permiten potenciar mutuamente ambos tipos de turismo y venderse como un conjunto (Turnes et al., 2022). Además, este conjunto también permite realizar actividades como el senderismo interpretativo, fotografía de naturaleza, fotografía comunitaria, entre otras actividades acorde a las características geográfico-sociales.

En ese sentido, Andrade y Ullauri (2015) mencionan que, para unir turismo y agro, este último debe estar consolidado desde la perspectiva del agricultor con la finalidad de mantener las características particulares de ese espacio agroecoturístico. Por tanto, se debe preservar los agentes de su ruralidad y, a su vez, estos agentes amortiguan ciertos impactos desde los económicos, paisajísticos, ambientales, culturales, sociales, tecnológicos, agrícolas, de educación, etc. Además, en el agroecoturismo los campesinos muestran a los turistas, además de sus sistemas productivos, su historia y su cultura, sin modificar su actividad principal ni costumbres, buscando contribuir a su economía familiar y a la conservación de la biodiversidad (Kastenholz y Eurico, 2014).

Las características del agroecoturismo están basadas en la agricultura, por lo que la principal motivación para viajar es compartir experiencias con el agricultor y la cultura en un paisaje rural, el segundo punto de interés es que su principal actividad es la agricultura, y el turismo es una actividad secundaria, es el complemento de su economía. La tercera característica es que alienta a la conservación y regeneración de los bosques en la granja visitada o en áreas cercanas, además de que la cultura rural se mantiene intacta. Otra característica es que minimiza el impacto de los visitantes en el entorno natural y cultural y, finalmente, permite la generación de empleo local (Djuwendah et al., 2023). Por tanto, el agroecoturismo puede ser parte de una estrategia para promover la práctica de la agricultura sustentable y es una alternativa productiva y necesaria para dar mayor valor agregado a lo producido en sus tierras. No obstante, debe ser muy bien planificado, ejecutado y controlado, a fin que produzca los resultados esperados, de manera sostenible, respetando no solo la naturaleza, sino la historia y la cultura de la comunidad donde se desarrolla (Aoki, 2014; Hernández et al., 2015; Pawson et al., 2017). En este sentido, la multifuncionalidad de la agricultura en conjunto con la del turismo es replantear la actividad agrícola y, a su vez, diversificar sus diferentes funciones, además de la producción de productos agrícolas y agroalimentarios. En consecuencia, las actividades rurales no se limitan exclusivamente a la producción de productos agrícolas a pequeña, mediana o gran escala, ya que muchas experiencias de actividades rurales vinculadas a estas perspectivas brindan diferentes servicios y producen productos diferenciados y calificados, que contribuyen tanto a la preservación como a la valorización de los territorios, bienes y atributos, bienes naturales, tradiciones culturales, entre otras funciones (Marchesan et al., 2020). Es por ello que el objetivo de este estudio ha sido conocer la percepción sobre el concepto de agroecoturismo en relación con las actividades que éste oferta y su impacto ante el contexto postcovid-19.

Metodología

La investigación se realizó mediante un estudio de caso de tipo descriptivo. El tamaño de muestra no se estimó estadísticamente. Por tanto, se seleccionó a siete prestadores de servicio agroecoturístico. Los entrevistados procedían de México, Ecuador y Colombia. En la primera fase, los sitios de agroecoturismo fueron identificados mediante la página de Google Maps, seleccionando aquellos sitios con presencia en Latinoamérica. En una segunda fase, se contactó con los propietarios con la finalidad de aplicar el cuestionario en línea mediante Google Forms (tabla 1).

Tabla 1.

Secciones y preguntas del cuestionario implementado para el estudio

Sección	Preguntas
Perfil del entrevistado y del sitio de agroecoturismo	1. ¿Cuál es su nombre? 2. ¿Qué edad tiene? 3. ¿Con qué religión se identifica usted? 4. ¿Cuál es el nombre del sitio agroecoturístico? 5. ¿En qué localidad, municipio y estado se ubica su sitio de agroecoturismo? 6. ¿Desde qué año usted ofrece el servicio de agroecoturismo? 7. ¿Cuántas personas participan en su centro de turismo agroecoturismo? 8. Los turistas que recibe usted ¿Son más familias o más jóvenes? 9. ¿Brinda usted servicio de hospedaje? en caso de que sí, mencionas que tipo. Por ejemplo, cabañas, zona de campamento 10. Los turistas que recibe usted ¿Son extranjeros, nacionales o locales? ¿Cuáles de estos grupos consideras que visitan más su centro de agroecoturismo? 11. ¿En qué época del año recibe usted más turistas? Por ejemplo, fines de semana, semana santa, vacaciones de diciembre-enero, vacaciones de junio-julio 12. ¿Qué servicios ofrece usted al turista? Por ejemplo, cabañas, restaurante, corte de pino, senderos, zona de campar 13. ¿El sitio de agroecoturismo lo promociona mediante YouTube? 14. ¿El sitio de agroecoturismo lo promociona mediante Facebook? 15. ¿El sitio de agroecoturismo lo promociona mediante WhatsApp? 16. ¿El sitio de agroecoturismo lo promociona mediante anuncios pagados? 17. ¿El sitio de agroecoturismo lo promociona mediante Página Web? 18. ¿El sitio de agroecoturismo lo promociona mediante boca a boca por lo Turistas? 19. ¿Con qué atractivos de naturaleza cuenta su sitio de agroecoturismo? Por ejemplo: Volcán, senderos, cascadas, museos 20. ¿Su centro de agroecoturismo cuenta con animales de granja? ¿Qué tipo de animales? ¿Los turistas los alimentan? ¿Cuál es el precio de la actividad para alimentar a los animales? 21. ¿Cómo considera usted que es la aceptación del turista para la actividad de alimentar a los animales? 22. ¿Siembra usted algún cultivo? ¿Cuál? ¿Los cultivos son para autoconsumo? 23. ¿Ofrece usted al turista la experiencia de cultivar sus cultivos? Es decir, el turista puede colectar las calabacitas, chayotes, frijoles y aquellos cultivos que usted siembra 24. ¿Cuál es el costo de la experiencia de cultivar sus cultivos? 25. ¿Cuál otra actividad o experiencia le ofrece usted al turista relacionado al agroecoturismo?
Conocimiento del concepto de agroecoturismo	26. ¿Qué es para usted el agroecoturismo? 27. ¿Cree usted que agroecoturismo es lo mismo que agroturismo? sí, no ¿por qué?
Impactos en el sitio de agroecoturismo	28. ¿Considera usted que tiene potencial el negocio del agroecoturismo? Sí, no ¿Por qué? 29. ¿De qué manera le ha afectado al centro agroecoturismo el covid-19? 30. Después del covid-19, ¿La cantidad de turistas a aumentado o disminuido en su centro de agroecoturismo?

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que, antes de responder el cuestionario, se solicitó amablemente que, si estaban de acuerdo con participar en dicho estudio, leyeran y, en su caso, seleccionaran la opción “Estoy de acuerdo con la carta de consentimiento informado”. Posteriormente, el participante procedió a responder las 30 preguntas; cinco preguntas dicotómicas y 25 preguntas de respuesta abierta. Las preguntas se elaboraron en función de las características generales de los sitios que ofertan agroecoturismo, el conocimiento del concepto de agroecoturismo y de los impactos tanto positivos como negativos, específicamente los relacionados con el covid-19. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido mediante el software VosViewer versión.1.6.14 (Van-eck and Waltman, 2010).

Resultados: Perfil de los propietarios entrevistados y de los sitios de agroecoturismo

Del total de responsables de los sitios de agroecoturismo que formaron parte del estudio de caso, el 57 % fueron hombres, con una edad mínima de 33 y una edad máxima de 38 años. El 43% fueron mujeres, con una edad mínima de 32 y una edad máxima de 58 años. Respecto a su religión, los entrevistados manifestaron que el 58% profesa la religión católica, el 14% profesa la religión budista, el 14% profesa el espiritualismo y el 14% de los entrevistados no pertenece a ninguna religión.

Respecto al perfil de los sitios de agroecoturismo, estos son de reciente creación, habiendo hecho su apertura al turista entre el 2014 y el último en el 2020. Cuentan con diversos servicios ecoturísticos tales como senderos (71.5%), lagunas (57.2%), cascadas (71.5%), avistamiento de aves (57.2%), reptiles (14.3%). Desde el punto de vista agrícola, los sitios de agroecoturismo ofertan una diversidad de actividades que involucran los diferentes procesos de producción agrícola, tales como muestra de plántulas en viveros, área de plantaciones frutales; en etapa de siembra (28.6%), establecimiento de una diversidad de cultivos de acuerdo a la región (cacao, mamey, flores exóticas, etc.) (80%), muestra representativa de huertas tradicionales (28.6%), así como área de plantas medicinales, de acuerdo a sus usos y costumbres (14.3%).

Además, otra de las actividades que ofertan a los turistas es educación ambiental, por lo cual se realizan acciones de reforestación con la finalidad de contribuir a los ecosistemas de la región mediante la educación y acción activa. Como parte del servicio de hospedaje, los sitios de agroecoturismo disponen de una gran diversidad de áreas para el descanso al turista, siendo lo más típico o tradicional el área de cabañas (57%), mientras que el menos tradicional son los campamentos (28.6%), así como las casas rurales (14.3%) (tabla 2).

Tabla 2.

Perfil de los sitios de agroecoturismo

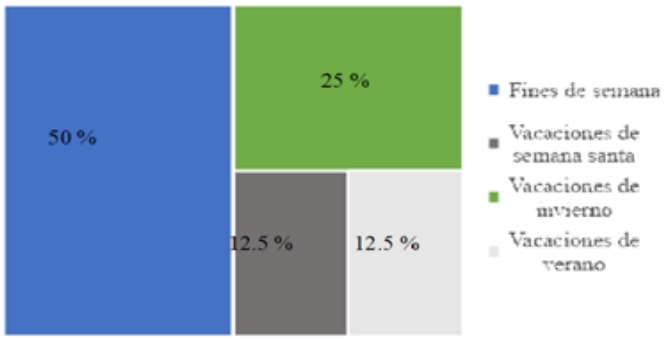
Nombre del sitio agroecoturístico	Ubicación del sitio agroecoturístico	Año de inicio del servicio agroecoturístico	Turistas que recibe	Servicio de hospedaje
Alojamientos rurales shamba-la	Mutiscua, Norte de Santander, Colombia	2018	Familias	Casas rurales
Centro Agroecoturístico El Otatillo (CAO)	Ranchería las Delicias, Tonalá, Chiapas	2020	Jóvenes	Campamento
Centro Agroecoturístico La Lima	Ejido llano de la Lima, Tapachula, Chiapas	2021	Familias	Campamento
Los pinos parque agroecoturístico	Hobo, Huilam, Colombia	2019	Familias y jóvenes	Cabañas
Parque Agro Ecoturístico y Medicina Ancestral AYAMTAI	Puyo, Pastaza, Ecuador	2016	Familias y jóvenes	Cabañas
HuitacaAgroecoturismo	Sasaima, Cundinamarca, Colombia	2021	Familias y jóvenes	Cabañas
Los Achiotes	Santa Marta, Colombia	2014	Familias y jóvenes	Cabañas

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los propietarios de los diferentes sitios de agroecoturismo entrevistados, ellos mencionan promocionar sus sitios utilizando el marketing que se encuentra a su alcance y a través de su disponibilidad y accesibilidad. El 4% (1) tiene presencia en YouTube, el 27% (7) cuenta con página en Facebook, el 19% (5) manifiesta ofrecer sus servicios agroecoturísticos mediante WhatsApp, el15% (4) paga por promocionar el sitio, el 12% (3) utiliza una página web, mientras que el 23% (6) utiliza el word-of-mouth por los turistas. De acuerdo a los responsables de los sitios de agroecoturismo, estos han recibido un 86% de turistas nacionales y un 71% de turistas extranjeros. Por ello, la temporada con mayor afluencia se da durante los fines de semana y la temporada menos frecuente se da en vacaciones de semana santa y también en vacaciones de verano (figura 1).

Figura 1.

Temporada en que los sitios de agroecoturismo tienen mayor afluencia

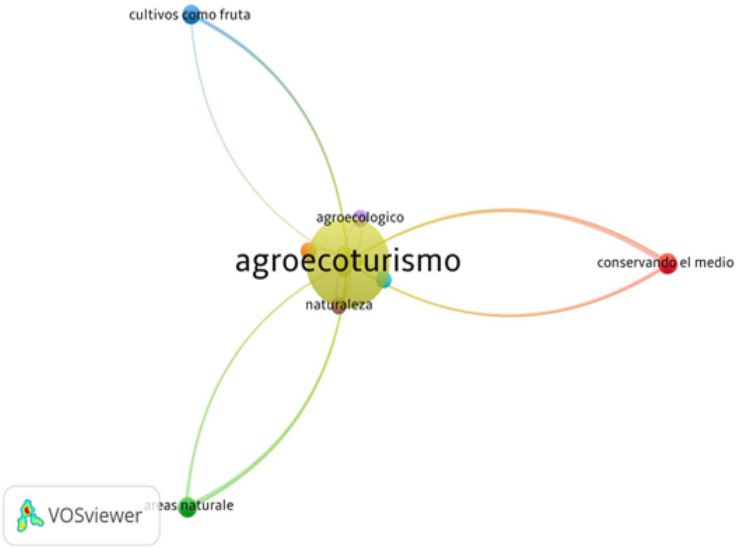


Fuente: Elaboración propia

El 43% de los entrevistados indicó tener conocimiento limitado sobre el término agroecoturismo, no obstante, el 57% de los entrevistados manifestó conocer el significado de dicha palabra. En relación con el conocimiento del concepto de agroecoturismo, los entrevistados indicaron que existe una relación estrecha entre las características que conforman el sistema agrícola con el ecoturismo. Por tanto, de acuerdo a sus respuestas se formaron ocho clústers (figura 2).

Figura 2.

Palabras que representan el análisis de contenido del concepto de agroecoturismo de acuerdo a la percepción de los propietarios entrevistados.



Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados de los sitios de agroecoturismo indicaron que los impactos negativos causados por el covid-19 se vieron directamente reflejados en la afluencia de turistas en grupos, incluyendo a los turistas escolares de nivel superior, tanto nacionales como extranjeros, debido a la cuarentena obligatoria decretada por las autoridades regionales. Como consecuencia de ello, los propietarios dejaron de prestar sus servicios agroecoturísticos. No obstante, una vez que el país salió de la emergencia sanitaria, los propietarios percibieron una mayor afluencia turística en sus sitios de agroecoturismo, ya que los turistas buscan este tipo de entornos por los servicios y beneficios que brinda, como la medicina alternativa, tranquilidad de la naturaleza, terapias (baños de bosque, masajes, entre otro) (figura 3).

Figura 3.

Palabras que representan el análisis de contenido de los impactos en los sitios de agroecoturismo de acuerdo a la percepción de los propietarios entrevistados.



Fuente: Elaboración propia

Discusión

1) Perfil de los propietarios entrevistados y de los sitios de agroecoturismo

Los sitios de agroecoturismo son liderados, en su mayoría, por hombres en una edad productiva. Estos datos concuerdan con Martínez y Rojas (2016) quienes reportan que las relaciones de género no han alcanzado a generalizarse. La religión que profesan en su mayoría es la religión católica, aunque el porcentaje es menor de lo esperado. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2022) reporta que hay un continuo declive católico en la región latinoamericana debido a que, en la actualidad, los latinoamericanos tienen una amplia gama de opciones para elegir, aunado a que son relativamente libres para profesar la fe elegida. Es decir, el agroecoturismo se da en un entorno o contexto con diversidad de tradiciones tanto religiosas como culturales que no solo incluyen a la sociedad sino a la agroindustria; por tanto, los turistas se interesan en ese tipo de turismo alternativo. El mayor número de sitios de agroecoturismo se encuentran en Colombia, a pesar de que el agroecoturismo está creciendo en todo el mundo, con un enfoque latinoamericano en la sostenibilidad tanto cultural como ambiental (Moon et al., 2021).

Respecto a los servicios que ofertan los sitios de agroecoturismo, en su mayoría son los senderos, una actividad del ecoturismo en donde el turista principalmente camina por vías. Estos senderos están rodeados de naturaleza y, por ende, de cultura. Se trata de una actividad innata que le permite a la población rural conectarse con su entorno y con el territorio de las poblaciones vecinas (Maldonado, 2020). El senderismo también beneficia a los turistas en esa conexión con la naturaleza en tanto se puede ofertar o ser parte de un dualismo con los baños forestales. Las cascadas representan otro de los servicios agroecoturísticos que más preferencia tienen para el turista. Lo anterior se debe a que los atractivos naturales son los más cotizados por el turista moderno, pues estos cumplen con la finalidad de integrarse al circuito turístico nacional y viabilizar a través del turismo el desarrollo socio-económico de las comunidades (Rodríguez-Serquén, 2023). Por otra parte, las actividades que, de igual manera, se integran en esa oferta agroecoturística son las actividades de producción agrícola, en sus diferentes etapas de producción, por lo que el turista puede involucrarse, interactuar y conocerlas a través de talleres vivenciales, observación y cursos científicos.

Es importante que los emprendimientos agroecoturísticos oferten servicios educativos a manera de talleres, en donde los turistas participen y conozcan el proceso productivo como: elaboración de calzado, agricultura orgánica, frutícola, apícola, avícola, ganadería, gastronomía, turismo pecuario, entre otras (Ramos et al., 2018). Los talleres se establecen en función de la oferta y demanda en cada comunidad y sitios agroecoturísticos, cuya integración de cada uno de los sectores productivos juega un papel clave para su éxito y, por ende, para la fluctuación económica local. Velázquez (2018) reporta que, en diversos países, el agroecoturismo incorpora distintas actividades, como el campamento en la granja, un retiro terapéutico que permite a los turistas un espacio de relajación para su salud mental. O bien, integrar actividades agrícolas, como cultivar la tierra, plantar y cosechar hortalizas, criar ganado, extraer leche de vaca y pescar, las cuales brindan conocimientos y experiencias del campo a los turistas (Djuwendah et al., 2023).

En América Latina, la inclusión de circuitos que incluyen beneficios de café y plantas productoras de queso son importantes; sin embargo, la oferta podría ser diversificada al considerar otras empresas localizadas en áreas rurales y manejadas por pequeños y medianos productores (Hernández et al., 2015; Kumar et al. 2021). Lo anterior podría desarrollarse incluyendo tours, como indica Santiago-Romero (2016), donde se incorpora el tour agro-turístico, recorrido con un guía a las plantaciones y fabrica artesanal del mismo cultivo; el tour ecoturístico, senderismo en los parches de vegetación del lugar; el tour cultural, visita a los sitios arqueológicos, arquitectónicos y religiosos; y el tour gastronómico. Lo anterior da como resultado una sinergia entre el ecoturismo y el agroturismo.

El agroecoturismo permite el fortalecimiento de la comunidad local mediante el énfasis en la cultura regional y en el fortalecimiento de la autoestima de los pobladores (Varisco, 2015; Centeno et al., 2023). En Taiwán se ha propuesto el agroecoturismo con la finalidad de incrementar la economía a partir de la agricultura orgánica y tradicional (Hsieh y Antoine, 2023; Tsung et al., 2024).

Un ejemplo es la agricultura recreativa de humedales, la cual incluye actividades agrícolas como la paludicultura, agrosilvicultura, agronegocios, animales apoyados por los humedales, zootecnia, acuicultura y pesca, etc., (Yu et al., 2018). Sin embargo, es importante que las acciones de rehabilitación e infraestructura permitan brindar un mejor servicio a los turistas, es por ello que el papel de las autoridades locales debe estar presente para maximizar su potencial (Secretaría de Turismo, 2015; Peralta, 2022). Algunos ejemplos serían el cultivo del café y la milpa, y cultivos asociados a estos, o bien el cultivo de amaranto (Hernández et al., 2015; Flores y Ríos, 2021).

El hospedaje que ofrece el servidor agroecoturístico al usuario turístico tanto local como internacional es diverso. En esta diversidad el precio de los servicios está en un rango accesible. El hospedaje que se encuentra disponible va acorde al espacio territorial, aunque el uso de cabañas es el más ofertado dada su accesibilidad en la obtención de materia prima para su construcción. Aun con ello, los propietarios también ofertan otro tipo de hospedaje u espacio dentro de sus sitios para que los turistas puedan descansar y reducir los costos de viaje. Respecto a la promoción de los sitios de agroecoturismo, en general ellos utilizan la plataforma de Facebook y la aplicación de WhatsApp. Sin embargo, la estrategia de marketing llamada word-of-mouth por los turistas, sigue siendo aún una de las formas para promocionarse y una de las más antiguas, además de ser una manera en que los mismos usuarios confían su experiencia a otros al utilizar dicho servicio. Tal como lo reporta Osorio y Arango (2023), en Latinoamérica el word-of-mouth tiene gran importancia en el mundo del turismo al ser una de las estrategias de confianza para los futuros usuarios. Al respecto, los sitios de agroecoturismo en Latinoamérica han registrado un porcentaje alto de turistas extranjeros. Estas cifras concuerdan con el World Travel y Tourism Council (WTTC) quienes afirman que el 2024 es un año importante o clave para los viajes y el turismo en Latinoamérica, con una proyección del 385.9 mil millones de dólares en la contribución a su producto interno bruto (PIB), superando en más del 6% la cifra registrada en 2019, según la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO, 2024).

Sin embargo, las visitas turísticas a nivel local también son de suma importancia. Esto se debe a que los turistas locales contribuyen a su entorno y hacen posible que el desarrollo sostenible de la agricultura familiar se vea beneficiado. En cuanto a esos beneficios, uno de ellos es la conservación ambiental, motivada por la práctica del agroturismo, en donde destaca la multiplicación de especies endémicas de plantas y animales, asegurando la protección de los bienes naturales y las funciones ecosistémicas, vinculada a la demanda de los turistas que buscan un disfrute ecológicamente responsable (Guilhermino et al., 2021). Estos beneficios no son exclusivos de las prácticas en el sector agroturístico, sino también en el sector del agroecoturismo, así como lo reportan los responsables de los sitios entrevistados. Al respecto, el turista local tiene un papel importante, pues no solo disfruta de los paisajes y de los servicios que le brinda ese espacio geográfico, sino del contacto genuino y directo con la naturaleza, ya sea en llanuras, montañas, playas, islas, bosques, viñedos, un clima atractivo y un fuerte componente histórico presente en el patrimonio repartido por pueblos y ciudades (Paixão y Carvalho, 2017; Schlemer y Cioce, 2017).

Sumado a lo anterior, cada desarrollo agroecoturístico posee elementos diferenciadores a pesar de encontrarse en un mismo país, y más aún si son desarrollos agroecoturísticos que se practican en diferentes países y en diferentes escenarios (Carvalho, et al., 2017). Por lo tanto, los turistas tanto nacionales y extrajeron tienen la oportunidad de conocer las diferentes actividades del sector agrícola debido a que la agricultura, como producto turístico, se basa en una diversidad de recursos que permiten múltiples usos, de lo que deriva un enorme potencial de desarrollo para las áreas rurales (Rodrigues y Sánchez, 2020; Kongdit y Ratanapongtra, 2021).

Finalmente, la temporada más alta para ofertar los servicios agroecoturísticos es durante la época de vacaciones, la cual fue una repuesta común en todos los sitios. De acuerdo a la World Tourism Organization (UNWTO, 2022), entre enero y septiembre viajaron internacionalmente cerca de 700 millones de turistas, más del doble (+133%) de la cifra registrada en el mismo periodo de 2021. No obstante, esas cifras varían de acuerdo a la preferencia del turista, pues si bien estos centros de recreación donde el principal disfrute es la naturaleza y la cultura local, es más accesible económicamente en comparación con el turismo convencional.

2) Percepción de los propietarios entrevistados en relación al concepto de agroecoturismo

Los propietarios entrevistados manifiestan conocer elementos característicos de lo que es ofertar el turismo desde un concepto agrícola-ambiental. A grandes rasgos, expresaron que el agroecoturismo es la fusión entre agro y naturaleza sin causar deterioro. Además, otra de las características del agroecoturismo es que ellos pueden implementar charlas ambientales, a diferencia de las características del agroturismo, debido a que no todo lo agrícola incluye prácticas ecológicas ni proponen un tipo de agricultura que cuide los suelos y los bosques.

En suma, el agroecoturismo habla de lo que se cultiva en el campo, más la flora y fauna, sin dejar a un lado los sitios místicos que consideran el entorno de las pequeñas localidades. Taveras et al. (2022) consideran que el agroturismo quizá sea parte de un mundo sostenible que contribuye a mitigar la pobreza. Al ser parte de ese mundo ideal, los agricultores y ganaderos pueden agregar valor a sus actividades principales y ofertar servicios desde el punto de vista agroecoturístico con la finalidad de incrementar sus ganancias.

Es relevante considerar que, en el sector agrícola, parte de la cadena de valor involucra una actividad de transformación biológica que incluye los procesos de crecimiento, degeneración, producción y procreación. Estos procesos se pueden visualizar desde enfoques cualitativos y cuantitativos, independientemente de si la producción es en plantas o animales. Por tanto, el agroecoturismo, es una actividad que en su conjunto beneficia a ambas actividades económicas (actividad agrícola y ecoturismo) (Kurniawan et al., 2022).

En otros países como España, la identificación del concepto de agroturismo se percibe aún como un sub-turismo en contraste con otros tipos de turismo. A pesar de considerarse como una interrelación propia entre el turismo de ocio y el sector agrario (Cors, 2020). Se considera este escenario como una estrategia que incentiva y que califica a los propietarios de los sitios agroecoturísticos hacia una mejoría en la economía solidaria, transformando y conservando la cultura y las tradiciones locales. De ese modo, se agrega valor a los productos agrícolas (Schlemery Cioce, 2017) y servicios ambientales y paisajísticos.

Costa et al. (2018) y Guzmán et al. (2023) consideran que parte del paisaje en el agroecoturismo es consecuencia de condiciones como los símbolos, alimentación y valoración presentes en la finca, los cuales contribuyen en cierta medida al desarrollo del agroecoturismo. Por consiguiente, el agroecoturismo es una forma de organización familiar a través de la agricultura, ganadería, acuicultura, pecuaria y forestal, así como de la diversidad de las formas sociales de un mismo núcleo, expresando una cultura en particular.

3) Impactos en los sitios de agroecoturismo

El turismo disminuyó considerablemente durante el covid-19 debido a las cuarentenas decretadas por cada gobierno. Así, las visitas a los sitios turísticos locales, así como la asistencia de usuarios escolares a sitios de agroecoturismo por actividades extra escolares y actividades de conservación, se vieron suspendidas ante la nueva dinámica de sobrevivencia. Posterior a ese evento que tuvo lugar a nivel mundial, el sector agroecoturístico presentó impactos positivos debido al incremento de visitantes en sus sitios, turistas locales e internacionales que buscaban un esparcimiento al aire libre, mismo que se empezó a valorar más dadas las circunstancias antes experimentadas.

Sin embargo, es difícil tener una magnitud exacta del impacto social sobre el agroecoturismo por la presencia del COVID-19 debido a la afectación internacional (Luque et al., 2021). El agroecoturismo tiene elementos característicos los cuales hicieron que sus propietarios proyectaran que, después del covid-19, habría un aumento de turistas en sus establecimientos, pues los usuarios buscan este tipo de entornos de tranquilidad que transmite la naturaleza, del disfrute de actividades al aire libre, de medicina alternativa y masajes relajantes. Además, los propietarios buscan constantemente ofertar otras actividades para recuperarse económicamente más rápido. Así, el agroecoturismo no solo es una actividad socioeconómica para comercializar servicios y productos (Jaimes et al., 2020), sino que tiene un impacto mucho mayor en la salud mental del ser humano.

Sin embargo, hay algunos impactos negativos del agroecoturismo no regulado ni planeado, como son el uso de recursos (agua, electricidad, petróleo), generación de contaminación (desechos, ruido) y otros problemas del paisaje (flujos de lodo y deslizamientos de tierra) (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018; Ganzo et al., 2018). A pesar de esos impactos negativos que se presentaron en el número de turistas en los sitios de agroecoturismo durante la pandemia del covid-19, los propietarios indicaron que los impactos post-covid19 han sido positivos. Estos cambios positivos no son únicamente en el sector ambiental, sino también en los aspectos económicos, sociales y de salud en la región en donde se ubican los sitios de agroecoturismo. Algunos impactos positivos provienen de la reducción del uso de plaguicidas por unidad de área, lo cual permite la preservación de la biodiversidad y del patrimonio histórico cultural, así como la mejora de las condiciones socioeconómicas de la gente en las comunidades rurales (Santiago-Romero, 2016; Pérez-Vázquez, 2018; Garaicoa et al., 2023).

Conclusiones

El agroecoturismo en Latinoamérica es uno de los tipos de turismo alternativo más frecuente en Colombia. La percepción de lo agroecoturístico que los propietarios entrevistados indicaron en la investigación muestra que estos reconocen las características principales y la estructura que converge entre lo ambiental y el sector agrícola, forestal, pecuario y acuícola, lo cual permite que se incorporen elementos emblemáticos en cada espacio geográfico. Respecto a los impactos en los sitios de agroecoturismo, el estudio permite identificar que estos se han presentado en todos los sitios contemplados en el estudio. Sin embargo, los impactos han sido tanto positivos para ellos y para el turista como para el entorno socio-ambiental. Por lo anterior, el agroecoturismo en Latinoamérica constituye un desafío ineludible para lograr la incorporación de las comunidades rurales a la prestación de servicios y actividades turísticas, ello con el reto de proteger y conservar los recursos naturales y revalorar la cultura local con inclusión social.

Referencias

Andrade, R.M.A., y Ullauri, D.N. (2015). Historia del Agroturismo en el cantón Cuenca Ecuador. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 13(5), 1199-1212.

Aoki, M. (2014). Motivations for organic farming in tourist regions: A case study in Nepal. *Environ. Dev. Sustain.16*, 181–193

Ávila, R.A. (2015). Análisis del Turismo alternativo en comunidades indígenas de Chiapas, México, *Études caribéennes,* 31-32. https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.7601

Avilez, P.H., Rivas, P. T. de J., Chavarría, S.M.E. y Jaimes, C.Á. de J. (2020). Desarrollo turístico sustentable en comunidades rurales en México. *Revista Venezolana de Gerencia, 24*(2), 70-86. https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31481

Carvalho, G.P.B.C. y Cardoso, F.E.C. (2017). Estudio comparativo de la utilización del potencial agroturístico en dos municipios brasileños. *Investigaciones Geográficas*, (68), 133–149. https://doi.org/10.14198/INGEO2017.68.08

Centeno, A.L.G., Alvarado, H.L.R. y Rodezno, B.E.M. (2023). La asociatividad local como herramienta para fortalecer el turismo rural comunitario en los pueblos garífunas del municipio de La Ceiba, Honduras. *Dimensiones turísticas*, 7, 1-26. https://doi.org/10.47557/EZIQ2220

CONCANACO (20 de mayo de 2024). Crecerá en 2024 turismo extranjero en Latinoamérica. https://www.concanaco.com.mx/turismo/notasdeinteres/crecera-en-2024-turimo-extranjero-en-latinoamerica

Cors, I. M. (2020). Una aproximación geográfico-jurídica al agroturismo en España desde el punto de vista de la oferta. *Cuadernos de Turismo*, (46), 25–46. https://doi.org/10.6018/turismo.451481

Costa, B.A., De Araujo, G.S., y Menasche, R. (2018). Turismo rural y formas de vida en sur de Brasil: la construcción del menú em la Fazenda Pousada do Amor. *El Periplo Sustentable*, (35), 96 - 117. https://rperiplo.uaemex.mx/article/view/9066

Djuwendah, E., Tuti, K., Eliana, W., y Pradono, P. (2023). Community-Based Agro-Ecotourism Sustainability in West Java, Indonesia. *Sustainability*, 15(13), 10432. https://doi.org/10.3390/su151310432

Figueroa, G.L.F. (2021). El impacto de los programas sociales y el turismo en la reducción de la pobreza en el ámbito rural en México. *Trascender, contabilidad y gestión*, 6(16), 131-157. https://doi.org/10.36791/tcg.v0i16.95

Flores, D. y Ríos, S. (2021). El agroturismo como estrategia de diversificación de la cadena agroalimentaria del amaranto en Natívitas (Tlaxcala, México). *Turismo y Sociedad*, xxviii, 23-37. https://doi.org/10.18601/01207555.n28.01

Ganzo, O.J., Quintal, G.N.A., Sánchez, M.L.G., Tamayo, G.J.F. y Vega, C.U.J.+ (2018). Turismo rural: Estrategia de desarrollo para las comunidades de la Ribera del Río Hondo Quintana Roo, México. *Ciencia administrativa*, 2, 51-63 https://www.uv.mx/iiesca/files/2019/02/07CA201802.pdf

Garaicoa, F.F., Montero, M.R., Rodríguez, B.S. y León, G.K.L. (2023). Agroturismo: Una alternativa sostenible para el desarrollo local en San Francisco de Milagro, Guayas, Ecuador *Ciencia Latina Revista Cientí fica Multidisciplinar* 7(2) https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5685

Guilhermino, M.M., Gomes, F.A.B., Melo-da-Cunha, S. y Moreira, S A. (2021). Agrotrilhana caatinga: instru mento pioneiro para o turismo rural e estratégia de Educação Ambiental. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 16(5), 377–391. https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.11560

Guzmán Álvarez, D., Cerón-Muñoz, M. y Rodríguez Espinosa, H. (2023). Analysis of a Structural Model for Measuring Agro-Ecotourism Development in the Municipality of Jardín, Antioquia. *IntechOpen.* https://doi.org/10.5772/intechopen.108986

Hernández, C.R.E., Suárez, G.G.M. y López, D.J.A. (2015). Integración de una red de agroecoturismo en México y Guatemala como alternativa de desarrollo local. PASOS. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.* 13 (1), 191-205.

Hsieh, C.M. y Antoine, M. (2023). The role of agritourism in Taiwan´s rural revitalization strategy*. FFTC Journal of Agricultural Policy*. https://ap.fftc.org.tw/article/3437#:~:text=Agritouris m%20has%20been%20incorporated%20as,aging%20population%20crisis%20in%20Taiwan

Jaimes, M.K.C., Morales, Z.L.A., y Jasso, A.X. (2020) Agroturismo: ¿oportunidad y desafío para el Valle de San Quintín, Baja California, México? *Economía Sociedad y Territorio, 21*(65), 29–56. http://dx.doi.or g/10.22136/est20211607.

Jarquín, S.N.H., Castellanos, S.J.A. y Sangerman, J.M. (2017). Pluriactividad y agricultura familiar: retos del desarrollo rural en México. *Revista mexicana de ciencias agrícolas, 8*(4), 949-963. https://doi.or g/10.29312/remexca.v8i4.19

Kastenholz, E. y Santos, E. (2014). The evolution of profile and motivations of agro-tourists in Rio Grande do Sul/ Brasil. PASOS - *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.* 12. 597-609. https://doi.or g/10.25145/j.pasos.2014.12.044

Kongdit, S. y Ratanapongtra, T. (2021). Integrating process for agro-ecotourism marketing of Sam Ruean community. *Thailand. Utopía y Praxis Latinoamericana*, *26* (2), https://www.redalyc.org/articu lo.oa?id=27966514006

Kumar, P., Desai, A., Vadivel, A., Gupta, M., Venkatesh, P., Rajkumar, S., S.R.M., G.B.S., Mahajan, G., Shishira, D., Janjal, A. y Desai, S. (2021). A conceptual framework for agro-ecotourism development for liveli hood security. *Indian Journal of Agronomy, 66*, 184-190.

Kurniawan, S.K.A., Asteria, P.P.Y. y Permana, K.P.G.W. (2022). Ecotourism, agricultural products, and biolo gical assets in accounting. RJOAS: *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*. 2(122), 63-73. https://doi.org/10.18551/rjoas.2022-02.08

Luque, Z. Bret, G. Moreno, S. Calderón, K.A.B. y Lanchipa, A.T.M. (2021). Impactos del COVID-19 en la agri cultura y la seguridad alimentaria. *Centro Agrícola, 48*(1), 72-82. http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip t=sci_arttextypid=S0253-57852021000100072ylng=esytlng=es

Maldonado, O.E.M. (2020). Naturaleza y cultura para el desarrollo del ecoturismo en la provincia de Con cepción, Junín, Perú. *Socialium, 4*(1), 143–61. http://dx.doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.1.515.

Marchesan, J., Roque, D.V. y Paludo, V.L. (2020). Agroturismo como perspectiva aopós-produtivismo agrário: um aanálise a partir de um estudo de caso no oeste Catarinense. *Geosul, 35*(75): 533–55. http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2020v35n75p533

Martínez, S. M. y Rojas, O. L. (2016). Una nueva mirada a la participación masculina en el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos en México. *Estudios demográficos y urbanos, 31*(3), 635-662. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0186-72102016000300635ylng=esyt l ng=es.

Moon, K., Ward, R. y Foyo (2021). La Picadora: A Case Study in Cuban Agroecotourism. *International Jour nal of Cuban Studies. 13* (5), https://doi.org/10.13169/intejcubastud.13.1.0008

Osorio, A.C. y Arango, P.C. (2023). Evolución de la investigación científica sobre electronic word of mouth en la industria del turismo: un análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales, 39*, 110-113. https://doi.or g/10.18046/j.estger.2023.166.5415

Paixão, I. y Carvalho, P. (2017). Agroturismo: o caso da produção de alfazema. *Gestão E Desenvolvimento*, (25), 75-101. https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2017.359

Paramesh, R., Solomon, S.R., Maneesha, G.B.,Mahajan S., Shishira. G., Aviprit,D.J., y Desai, S. (2021). A con ceptual framework for agro-ecotourism development for livelihood security. *Indian Journal of Agronomy*. 66, 184-190.

Pawson, S., D'Arcy, P. y Richardson, S. (2017). The value of community-based tourism in Banteay Chhmar, Cambodia. *Tour. Geogr. 19*, 378–397.

Peralta, L. (2022). *La recuperación del turismo como pilar del gran impulso para la sostenibilidad.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Pérez, E. y Garrido, L. A. (2019). Migración rural interna en México. Tendencias recientes: 2000-2015. En Castillo, G. (Coord.). *Migraciones internas en México. Miradas desde la geografía humana* (pp. 15-26). Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez-Vázquez, A. (2018). Valoración agroecoturística de Tepexilotla, Chocamán, Veracruz; desde la perspectiva del visitante. *Agro Productividad, 7*(4). https://revistaagroproductividad.org/index.php/agroproductividad/article/view/530

Ramos, E., Carrasco, R., Velasteguí, L.T. y Cevallos, P.T.C. (2018). El agroturismo como desarrollo de turismo rural. *Ciencia Digital, 1*(3), 89-105. https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v1i3.69

Rodrigues, F. D. I., y Sánchez, M. J. M. (2020). La agricultura como producto turístico en áreas rurales: Un debate abierto en la literatura. *Investigaciones Turísticas*, 20, 97-123. https://doi.org/10.14198/INTURI2020.20.05

Rodríguez-Serquén, S.A. (2023). Estrategias de puesta en valor turístico de las lagunas y cascadas de la región Lambayeque-Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 2690-2706. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4616

Santiago-Romero, H. (2016). Análisis del potencial agroecoturístico de Santiago Matatlán, Valle de Tlacolula, Oaxaca, México. *Agroproductividad, 9*(10), 79-86.

Schlemer, A.L.C. y Cioce, S.C.A. (2017). Turismo rural en la costa sur de Brasil: rumbo al desarrollo territorial. *Cuaderno Virtual de Turismo, 17*(2), 80-94, https://doi.org/10.18472/cvt.17n2.2017.1098

Secretaria de Turismo (11 de mayo de 2015). *Infraestructura para el turismo*. SECTUR. https://www.sectur.gob.mx/blog-de-la-secretaria/2014/09/19/infraestructura-para-el-turismo/

SEMARNAT (2018). *Compendio estadísticas ambientales*. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/compendio_2018/dgeiawf.semarnat.gob.mx_8080/ibi_apps/WFServlet43c3.html

Taveras, J.M., Orgaz, Agüera, F. y Moral Cuadra, S. (2022). El apoyo de los residentes al desarrollo del agro turismo en el noroeste de la República Dominicana. *Investigaciones Turísticas*, (23), 360-378. https://doi.org/10.14198/INTURI2022.23.16

Tsung, C.E.W., Chiu, C.P., Hsu, A.Y. y Wall, G. (2024). Farm Diversification through Agritourism: Innovation Synergies. *International Food and Agribusiness Management Review*, 1, 1-17. https://doi.org/10.22434/IFAMR2022.0167

Turnes, V.; Sampaio, C.A.C., Sautier, D. y Guzzatti, T.C.A. (2022). Importância de uma marca coletivan a construção de territórios: o caso da associação a colhidana colônia/sc/Brasil. *Sociedade e Território, 33*(3), 136–158, https://doi.org/10.21680/2177-8396.2021v33n3ID26111

UNAM (05 de mayo de 2022). ¿Es aún católica América Latina? *Gaceta-Unam.* https://www.gace ta.unam.mx/es-aun-catolica-america-latina/

Van, E.N.J., y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric map ping. *Scientometrics*, 84 (2), 523–538.

Varisco, C.A. (2015). Turismo Rural: Propuesta Metodológica para un Enfoque Sistémico. *PASOS Revista De Turismo Y Patrimonio Cultural, 14*(1), 153–167. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2016.14.010

Velázquez, C.J.A. (2018). Agricultura multifuncional: relevancia para el turismo en México. *Revista mexica na de ciencias agrícolas, 9*(7), 1494-1507. https://doi.org/10.29312/remexca.v9i7.1178

Von, L.A., y Li, Q. (Eds.). (2011). *Sourcebook on Sustainable Agrobiodiversity* Management. República Popul ar China: Social Sciences Academy Press.

PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA: CONCEPTO AUSENTE DE IDENTIDAD DESDE LA IDEA DE PENSADORES DE AMÉRICA LATINA

Carolina López López[1]

Enviado el 18 de noviembre de 2023
Aprobado el 15 de febrero de 2024

[1]Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB). Calle 9ª. Poniente Sur #934 Col. Las Canoítas C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Resumen: La falta de identidad en la educación de América Latina ha tomado un sentido de debate a través de pensadores surgidos en este contexto, quienes han reflexionado sobre las problemáticas históricas acaecidas desde la época colonial, cuestiones de dominación y legitimación de un tipo de cultura, forma de vida o conocimientos; dichas circunstancias han construido una imagen distorsionada de la realidad latinoamericana al compararla, en todo momento, con espacios ajenos a su condición. Por lo anterior, estas reflexiones son analizadas por medio de un enfoque documental-hermenéutico en donde la educación y pedagogía latinoamericanas adquieren importancia para la consolidación de las luchas por el reconocimiento de los pueblos y su emancipación.

Palabras clave: Identidad, colonialidad, Latinoamérica, pensadores de América Latina, pedagogía.

Abstract: The lack of identity in Latin American education acquires a sense of debate, through thinkers who emerged in this context and who reflected on the historical problems that arise from the colonial era, issues of domination and legitimation of a type of culture, way of life or knowledge. Those situations have built a distorted image of Latin American reality, comparing it at all times with foreign spaces, these reflections are analyzed through a documentary-hermeneutic approach where Latin American education and pedagogy acquire importance in the consolidation of struggles for the recognition of peoples and their emancipation.

Keywords: Identity, coloniality, Latin America, Latin American thinkers, pedagogy.

Introducción

En un primer momento, se trata la cuestión de la identidad pedagógica como problemática, reflexionando acerca del papel de la educación en la formación de los sujetos dentro de cada sociedad y de la necesidad de la construcción de una pedagogía latinoamericana que responda a las necesidades de este contexto y de sus regiones, así como de evidenciar que no se ha respondido a las urgentes transformaciones debido a herencias de la colonialidad.

Posteriormente, se menciona de forma breve la metodología utilizada en el proceso de investigación y los motivos de su elección, para después debatir el tema de la identidad como un concepto que adquiere rasgos coloniales y que, por ende, provoca la distorsión de la lectura de la realidad latinoamericana. Sigue a ello una reflexión respecto a cuestiones de educación y pedagogía, por medio del análisis realizado a pensadores de América Latina que interpretaron y denunciaron su realidad, buscando propuestas que reivindicaran lo propio.

En un último momento, se genera un análisis personal a manera de conclusión de los temas expuestos, con la finalidad de reiterar la importancia y necesidad de tales debates, no solo en los espacios académicos universitarios, sino también desde el protagonismo de todos los latinoamericanos como impulsores de cambio que buscan la emancipación y el reconocimiento de saberes e historia locales.

La cuestión de la identidad pedagógica: una problemática actual

La cuestión de la pedagogía representa, ya desde hace varios años, un campo debatible debido a la gran variedad de conceptos, teorías, métodos y enfoques surgidos y que paralelamente se han transformado en diferentes momentos históricos de la sociedad. La propia definición del concepto de pedagogía se vuelve algo complejo, pues cada sociedad tiene una visión diferente de los objetivos de la educación, el porqué de la escuela, la clase de sujetos que se quieren formar y, sobre todo, el papel que la pedagogía tiene en todo ello.

Si ponemos la lupa en el contexto latinoamericano, encontraremos muchas similitudes, pero al mismo tiempo un sinfín de variables que hacen de este espacio un encuentro de muchas cosmovisiones referentes al modo de entender la vida, cultura y educación. Se puede hacer mención desde este momento de una pedagogía latinoamericana, como aquella que se encontraría en nuestro contexto inmediato y que debería tener impregnada una amplia diversidad de aristas metodológicas para responder a las múltiples realidades que existen (pobreza, marginación, migración, contaminación, etc.). Sin embargo, no sucede como tal. Lleras (2010) plantea una situación interesante al respecto:

> (...) el problema de la pedagogía no tiene que ver con los niños solamente sino con todos los miembros de una sociedad, los habitantes de una morada esclavizante, oscura, de seres fragmentados. La palabra pedagogía se queda corta. Podría inventarse una nueva; algo así como "antropogogía". Pero ese no es el problema, naturalmente, sino en qué consiste eso. (p. 238)

En este sentido, se vislumbra una realidad poco alentadora dentro del contexto latinoamericano, donde la educación no ha hecho palpable las transformaciones en los espacios donde es necesario, no porque no existan los conocimientos suficientes, más bien porque la misma historia y los estragos que ésta conlleva han provocado que se padezca de una falta de identidad propia y apegada a la realidad desde la pedagogía de América Latina.

La colonialidad (uno de los rasgos a debatir en este artículo), siendo la continuidad del colonialismo, ha estado impregnada en las diferentes formas de vivir, pensar y ser. Justamente ésta es la tragedia que acompaña a varias naciones situadas como los "dominados" y en quienes se ha postergado una dependencia hacia los "dominadores", no solo hablando del aspecto económico, sino también epistémico e incluso ontológico, pues "de esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas" (Quijano, 2014, p. 807). Lo anterior invita a reflexionar sobre la urgente necesidad de volver a ser quienes éramos, o en todo caso, de ver la realidad desde una perspectiva propia y no colonizadora.

La educación se convierte, en este sentido, en un ámbito privilegiado desde el cual recuperar reflexiones y proponer alternativas, puesto que los conocimientos permiten las trasformaciones necesarias. Sin embargo, ¿qué sucede si también la escuela y la educación se encuentran bajo la sombra de la colonialidad? Sin duda, a partir de esta interrogante se comienzan a gestar las ideas o nociones que señalan las incidencias educativas de lo colonial, en ideales de algunos personajes como José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire y Enrique Dussel, que a lo largo de la historia aportaron significativamente a esta lucha, la cual no siempre se encontró en el plano epistémico, sino también en el campo de batalla donde más de uno pereció.

En la actualidad, las propuestas educativas en América Latina buscan responder a estas realidades complejas y diversas, intentando superar las barreras impuestas por la colonialidad. Se han desarrollado enfoques pedagógicos que promueven la inclusión, la equidad y la justicia social, reconociendo la riqueza cultural y las cosmovisiones locales. Sin embargo, estos esfuerzos aún enfrentan numerosos desafíos, como la resistencia de estructuras tradicionales y la falta de recursos adecuados.

La pedagogía crítica, inspirada en gran parte por las ideas de Paulo Freire, ha sido una herramienta fundamental en este proceso de transformación. Este enfoque pedagógico no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también en la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar y transformar su realidad. La pedagogía crítica busca empoderar a los estudiantes, promoviendo su capacidad para reflexionar sobre su contexto y actuar en consecuencia.

Además, la interculturalidad se ha convertido en un eje central en la educación latinoamericana. Este enfoque promueve el diálogo y el respeto entre diferentes culturas, reconociendo la importancia de valorar y aprender de las diversas tradiciones y conocimientos. La interculturalidad crítica, en particular, va más allá del simple reconocimiento de la diversidad cultural, buscando cuestionar y transformar las relaciones de poder que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

A pesar de los avances, la implementación de estas propuestas pedagógicas enfrenta obstáculos significativos. Las políticas educativas a menudo no reflejan plenamente las necesidades y realidades locales, y las prácticas pedagógicas tradicionales persisten en muchos contextos. La formación docente y la disponibilidad de recursos adecuados también son áreas que requieren atención para garantizar una educación de calidad que responda a los desafíos contemporáneos.

En este sentido, la pedagogía en América Latina sigue siendo un campo de debate y transformación constante. La lucha por una educación que refleje las realidades y aspiraciones de los pueblos latinoamericanos continúa, inspirada por las contribuciones de pensadores y educadores que han desafiado las estructuras coloniales y promovido una visión crítica y emancipadora de la educación. En su diversidad y complejidad, ofrece un espacio fértil para la construcción de alternativas que respondan a las múltiples realidades y desafíos que enfrentan las sociedades de la región.

Proceso metodológico

El proceso que permitió la elaboración de este artículo fue la búsqueda, recopilación y selección de textos documentales, a través de diferentes fuentes de información digital pertenecientes a buscadores especializados. La intencionalidad está dirigida al debate de la cuestión pedagógica latinoamericana desde el pensamiento de diferentes personajes, algunos denominados como “maestros de América Latina” y otros autores que aportaron y siguen incidiendo en las ideas emergentes que evidencian y luchan contra la colonialidad.

Este debate se hace posible por medio del enfoque cualitativo, pues resulta ser el más viable debido a que permite una mirada holística y flexible de la problemática antes mencionada, así como la posibilidad de interpretar mediante la hermenéutica como teoría y método de este enfoque, en una dimensión explicativa, a fin de comprender los textos para racionalizarlos y clarificarlos (Quintana y Hermida 2019).

Lo anterior, tiene el objetivo de generar reflexiones actuales respecto a un tema con varias aristas relativas a la educación, pedagogía, sociedad y cultura, a partir de los conocimientos que forman parte del legado de algunos de los muchos pensadores latinoamericanos que han existido a través de la historia.

La cuestión de la identidad... ¿desde la colonialidad?

Hace poco más de 500 años, se produjo un evento histórico sin precedentes que trajo consigo un descubrimiento inesperado: un "Nuevo Mundo" en tierras desconocidas, habitadas por pueblos nativos con costumbres diferentes. Este mundo fue "descubierto" por europeos que, sin dudarlo, se vieron a sí mismos como protagonistas de un legítimo y "necesario" proceso de civilización de esos "pueblos salvajes". Esta visión estaba profundamente arraigada en una cosmovisión etnocentrista. La problemática del colonialismo comienza con este hecho histórico y no se termina con la independencia de los países, como en el caso de México en 1810. Por el contrario, se perpetúa y adquiere otros rasgos a lo largo del tiempo, manifestándose en diversas formas de dominación y explotación que siguen afectando a los descendientes de aquellos pueblos originarios. La herencia del colonialismo se refleja en las desigualdades sociales, económicas y culturales que persisten hasta nuestros días, recordándonos que la lucha por la justicia y la igualdad es un proceso continuo que requiere una revisión crítica de nuestra historia y sus implicaciones actuales.

Estos rasgos se extienden a lo que ahora los autores llaman colonialidad, como una forma de seguir ejerciendo dominio sobre determinados grupos sociales que históricamente se han posicionado como “inferiores” y que grupos dominantes o “superiores” han legitimado tales clasificaciones a lo largo del tiempo. Se trata no solo de una cuestión “racial” o fenotípica que segmenta a la población según el color de la piel o procedencia, pues el problema surge cuando, de antemano, determina la condición social y económica de cada persona, siendo que:

> Cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular. Consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación / explotación, en este caso raza / trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso. (Quijano, 2014, p. 782)

Pero, ¿qué tiene que ver todo lo anterior con la cuestión de la identidad?, el problema radica en que, a pesar del paso de los años y del surgimiento de pensadores que han tratado de romper con esos estragos, resulta complejo dejar de verse en un reflejo que no es el propio, retomando nuevamente lo que Aníbal Quijano afirma sobre que no hemos podido ser lo que somos, pues el espejo que se ha tomado como referencia es ajeno (Quijano, 2014).

Qué desalentador resulta reconocer que, hasta hoy día, los referentes sigan siendo realidades muy distantes y distintas a las propias; qué impotencia ver tantas problemáticas que día con día toman nuevas formas y se ensañan cada vez más contra los sectores menos favorecidos (y no es que haya muchos que sí lo sean) y qué incertidumbre al reflexionar acerca del cómo recuperar una identidad que pertenezca a Latinoamérica.

Hasta hoy en día, los discursos siguen siendo hegemónicos y han formado la idea de alcanzar un alto “desarrollo” a ejemplo de las potencias mundiales, cuyas sociedades han alcanzado un grado de “bienestar y calidad de vida” para todos sus habitantes, entonces se hacen grandes esfuerzos, no solo por ser parte de un gran sistema económico o forma de producción de capital, sino que también se intenta reproducir modos de vida, pensamientos, ideas y conocimientos. En este punto, se puede comprender que la identidad es ya una traducción o copia de aquello que se cree mejor o legítimo y que permitirá alcanzar la plenitud en todo sentido.

Se trata, entonces, de una identidad resultante de la colonialidad, por ello se retoma el concepto de ausente, no porque no exista como tal, más bien porque está fundada en realidades y significados no contextuales, en una distorsionada lectura de aquello “que somos”; al respecto Dussel menciona:

> En América latina todavía no se ha vislumbrado su originalidad, que poco tiene que ver con el mismo fenómeno en los países del "centro". Esta falta de óptica en advertir las diferencias puede llevar a lamentables y mutuos errores en los diagnósticos políticos. (1980, p. 39)

La aseveración de Dussel es, sin duda, una realidad que constantemente es confirmada en el contexto latinoamericano, puesto que las consecuencias de poseer una identidad con rasgos de colonialidad provoca que todo quiera verse con ojos externos, es decir, tomando como base experiencias que no concuerdan con América Latina, tanto en el ámbito social, educativo, político o económico. Es incoherente pensar que dentro de una misma sociedad o país se den grupos de personas total o parcialmente homogéneos, sería entonces mucho más ilógico creer que las problemáticas que enfrentan los diferentes países o continentes puedan resolverse con los mismos métodos.

Surge entonces la imperante necesidad de reflexionar desde estas cuestiones, y al respecto cabe mencionar que este artículo no tiene la pretensión de ser uno de los primeros, todo lo contrario, pues ha habido muchos autores y pensadores de gran relevancia que retoman estos conceptos para analizar y reconfigurar las bases que se creían inamovibles, cada uno desde su contexto particular.

Quijano, Dussel, De Sousa Santos y muchos otros, han teorizado en diferentes épocas y situaciones espacio-temporales, con una visión que abre la posibilidad de pensarnos "desde nosotros", es decir desde América Latina, con un espejo propio para ver las problemáticas en un sentido particular y que eso mismo suscite alternativas de solución pensadas en el contexto. En consecuencia, se insta a buscar la reconfiguración de una identidad latinoamericana que no sea una mera copia de los países "de primer mundo", ni que esté disfrazada de nacionalismo supuestamente democrático. Se pretende desarrollar una identidad basada en la diversidad de significados, como lo que propone Boaventura de Sousa Santos en su concepto de ecología de saberes:

> Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico [...]. A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (2010, p. 50)

Si se retoman las anteriores premisas, es posible entender que los conocimientos generados en los contextos latinoamericanos son claro ejemplo de la amplia variedad al otorgar sentido y significado al entorno; por ende, se hace necesaria una identidad que parta de la idea de acercamiento a la realidad para hacer visible lo que ha permanecido oculto, le de voz a aquello que se había silenciado y otorgue alternativas a las situaciones que hasta hoy parecieran postergarse por una herencia histórica y colonial.

Se trata de la identidad latinoamericana no solo como un discurso o propaganda turística, sino como una realidad en búsqueda del reconocimiento de los sectores que todos los días viven luchas por su supervivencia.

Pedagogía y educación: pensamientos nacidos en América Latina

Hasta este momento, las reflexiones han girado en torno a la cuestión de la identidad, un aspecto impregnado de rasgos de colonialidad, pero con un debate constante para pasar a una identidad desde América Latina y donde muchos autores han generado conocimientos y saberes en sus espacios concretos. Una situación similar ha ocurrido de forma paralela en el ámbito educativo y pedagógico, entendiendo a estos dos campos como íntima y necesariamente relacionados.

Desde tales ámbitos, también se han desarrollado propuestas e ideas emergentes pensadas contextualmente, por personajes quizás poco reconocidos en la academia, pero con una trascendencia innegable en Latinoamérica, incluso algunos de ellos son denominados "maestros de América Latina" por sus aportaciones en los espacios donde lucharon ideológica y campalmente; así, se hace referencia a José Martí y José C. Mariátegui, quienes no son los únicos autores con estas propuestas, pero en este artículo se rescatan algunos pensamientos y propuestas de ambos.

Con lo anterior, comienza nuevamente un debate respecto al análisis que cada uno de esos pensadores realizaba de su propio contexto, siempre desde una mirada crítica y con un espíritu en búsqueda de la liberación y emancipación, no solo territorial, sino también de los saberes y de las conciencias, lo cual justamente encontraría su fuerza en los conocimientos propios. Acertadamente De Sousa Santos refería:

> La primera lógica deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber. Es el modo de producción de no existencia más poderoso. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. La complicidad que une las "dos culturas" reside en el hecho de que se arrogan, en sus respectivos campos, ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura. (2010, p. 22)

Resulta sorprendente que la idea de los cánones exclusivos en el ámbito de la educación va tomando, con el paso de los años, mayor legitimación, se trata de una idea que se forma en la academia por medio de actos de exclusión de conocimientos que al no poseer "rigor científico", no pueden ser considerados válidos en el ámbito formal-profesional. En palabras de Ramón Grosfoguel "esos intelectuales que han producido teoría crítica de nuestra situación, esos están borrados de las academias, de las universidades y todo eso, porque la universidad sigue siendo muy eurocéntrica y sigue leyendo a los hombres occidentales" (Canal Abierto, 2022, 6m14s). Pero ello no solo surge en las universidades, sino desde que inicia la formación de las personas, pues ya se tiene claro que tipo de sujeto se quiere formar en determinadas situaciones geográficas, históricas y sociales. Mariátegui hacía alusión a esta realidad, posicionándose en su contexto peruano:

> La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. (2007, p. 214)

En el contexto peruano, este profesor de América Latina que impulsó las luchas obreras y que se posicionó contra la explotación indígena, señaló la necesidad de reconocer a los indígenas no desde una idea romántica o exotizada. Para Mariátegui era inconcebible esta realidad, la cual marcaba una clara desigualdad y que partía desde la propia educación, ¿cómo era posible que los denominados indios no fueran vistos como parte de un contexto que era el suyo?, ¿cómo fue que estaban desterrados de una historia que ellos forjaron? Por ello, luchó en la elaboración de un abordaje del indio peruano como problema social y económico que daba cuenta de su contexto y que lo reivindicaba (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

Su propuesta se inspiró en el indigenismo y en una pedagogía marxista, sobre todo en el reconocimiento de la necesidad de educar con una perspectiva propia, pues "en un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración" (Mariátegui, 2007, p. 225), en tal idea basaba su propuesta pedagógica, de alguna forma se trataba de reivindicar la identidad con la intención de recuperar a los indígenas peruanos como los protagonistas de su propio contexto, por tal motivo, impulsó un proyecto socialista indoamericano donde reafirmó tales ideales.

En Cuba, surgió otro pensador y maestro latinoamericano, conocido como "el Apóstol de América": José Martí, quien desde sus primeros años comenzó a gestar ideas independentistas en su nación y se comprometió con la causa de luchar por la emancipación. Sus ideas pedagógicas tuvieron oposición frente al positivismo y sus propuestas no fueron homogéneas culturalmente hablando. Siempre se diferenció del pensamiento racista dominante de su entorno buscando descolonizar las mentes mediante la "fuerza del saber" (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

Otra cuestión relevante en el pensamiento de Martí al campo educativo, es sin duda la incorporación del aspecto práctico, sobre todo en el énfasis que le otorga a los espacios rurales y a la enseñanza de la agricultura, con el fin de que tales conocimientos no quedaran en la retórica de los libros, ni en las aulas de las escuelas técnicas, más bien apostaba a la necesidad de que los frutos de esos saberes contextuales debían de germinar en los propios campos de la nación y en el trabajo del campesino que palpa la tierra de cultivo y que hace crecer no solo la cosecha, sino también al propio hombre.

> Nos interesa la relación entre educación y trabajo [...] La enseñanza de la agricultura es aún más urgente; pero no en escuelas técnicas, sino en estaciones de cultivo; donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmula sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivos, rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura. (Martí citado en Wainsztok, 2011, p. 6)

Resulta interesante la visión de Martí, sobre todo considerando que Latinoamérica posee una amplia diversidad de recursos y tierras cultivables, este personaje eleva la cuestión del trabajo como una posibilidad de crecimiento en el ser humano, crecimiento intelectual y social que está vinculado con la disponibilidad de los recursos. Pareciera que va en contra de la idea de que para ser un país desarrollado tiene que poseerse infinidad de industrias y colosales formaciones de poblaciones urbanas. Martí sugirió que en la agricultura existe un espíritu creador de desarrollo para nuestros pueblos.

Esto adquiere mayor importancia si se piensa desde los contextos académicos, puesto que la mayor parte de los centros de estudio no tienen afinidad con las cuestiones agrícolas; con esto no se quiere dar a entender que las demás áreas no sean necesarias, pero es interesante cuestionarse cómo en los países donde habita gran parte de la población considerada como rural, esta misma es la que presenta mayor grado de pobreza y menos acceso a los servicios públicos como la educación, ¿acaso trabajar la tierra es motivo de carencias materiales?, ¿o es que la idea de desarrollo debe prestarle mayor interés a otros ámbitos?

Una pedagogía que incluya los rasgos propios del contexto, así como las necesidades reales de la población es, en general, lo que estos maestros de América Latina pudieron debatir, aun cuando en sus respectivos países no siempre fue posible, debido a las represiones ideológicas y políticas a las que se enfrentaban y que, incluso, terminaron con sus vidas, como en el caso de Martí. Sin embargo, el legado queda y toma fuerza con aquellos autores que siguieron emergiendo en el transcurso de la historia latinoamericana.

Este surgimiento de ideas que buscan seguir decolonizando América Latina, necesariamente debe ir acompañado de una pedagogía latinoamericana, donde los saberes y conocimientos propios sean valorados, como declara De Sousa Santos sobre el derecho al conocimiento:

> La supresión de este derecho original fue responsable del epistemicidio masivo sobre el que la modernidad occidental construyó su monumental conocimiento imperial. En una época de transición paradigmática, la reivindicación de este ur-derecho implica la necesidad de un derecho a conocimientos alternativos [...] el derecho a conocimientos alternativos es un derecho a alejarse del conocimiento-regulación hacia la dirección del conocimiento-emancipación. (2010, p. 89)

Estos conocimientos alternativos sugeridos son parte de una propuesta de pedagogía latinoamericana, del entendimiento de las necesidades sociales e históricas, pero no con una visión de preservación cultural de tales conocimientos, con rasgos o pretensiones de exotizarlos. Se trata, más bien, de una epistemología que legitime aquellos saberes que fueron considerados como no válidos o no científicos; de su reconocimiento y necesario uso para el desarrollo de los pueblos, sin negar claro está, la coexistencia de otros conocimientos externos, pero sin ponerlos por encima o determinar su validez. La pedagogía necesariamente deberá de retomar tales saberes, con el fin de que los procesos de enseñanza-aprendizaje (en todos los espacios donde estos ocurren) puedan estar también vinculados con los ideales de emancipación.

Hacía una pedagogía latinoamericana: reflexiones finales

La investigación documental realizada por medio del presente artículo, permitió reflexionar sobre temas por demás importantes y emergentes en nuestras realidades cercanas. El debate que se genera adquiere rasgos actuales a pesar de hablar de cuestiones de colonialidad y de la herencia que el colonialismo dejó en las diferentes regiones de América Latina; por otro lado, la historia también ha dejado el pensamiento de muchos latinoamericanos que tuvieron una mirada problematizadora de la sociedad a la que pertenecieron, denunciando las desigualdades, violencia y destierro de sus compatriotas.

El legado de estos pensadores permite hoy reflexionar acerca de las mismas problemáticas que históricamente han devenido desde la época colonial, la cuestión de la dominación y legitimación de un solo tipo de cultura, forma de vida o conocimientos, los cuales parten de una idea por alcanzar el tan anhelado desarrollo o ser un país dentro de los del “primer mundo”, añorar la plenitud del ser humano por la acumulación de bienes materiales y el progreso de las sociedades mediante la tecnología y la industrialización. Lo anterior adquiere un sentido por completo negativo, pues la cuestión está en que las sociedades latinoamericanas siguen buscando el reflejo de un desarrollo social, económico, político, cultural e incluso educativo, en la imagen de países muy diferentes a los nuestros, un reflejo que por tal motivo aparece distorsionado, puesto que la complejidad de cada espacio social es diversa.

La cuestión educativa tiene especial mención en esta investigación, pues se recuperan ideas y reflexiones de pensadores nacidos en Latinoamérica, quienes propusieron teorías, conceptos y proyectos que buscaban reivindicar lo propio, es decir, buscaban reconocer que los saberes y las identidades de cada contexto eran tan válidas como aquellas conocidas como dominantes. Se ha propuesto un reconocimiento de los saberes locales que, desde esta óptica, permitirían un análisis más real y cercano del contexto inmediato, así como la identificación de las verdaderas necesidades de cada pueblo o nación. Estas ideas, que hoy en día siguen siendo fundamento de otras propuestas emergentes, se muestran como necesarias puesto que, pese a los constantes debates de los últimos años, aún surgen estragos respecto a la falta de identidad latinoamericana.

La educación y una nueva propuesta pedagógica nacida desde América Latina son los escenarios presentados como elementos necesarios para llegar a la emancipación de los pueblos y los cuales deberán comenzar en las mentes, en tanto reconocimiento de su existencia y diversidad, mas no de una supuesta inferioridad. Es decir, una pedagogía latinoamericana que pueda y deba resolver los problemas innegablemente ligados a la educación en nuestras naciones, y que al mismo tiempo permita el protagonismo de cada sujeto como actor social y político.

Sobre esto, Dussel señala que "el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La juventud se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica" (1980, p. 38), dándole un lugar especial, pero al mismo tiempo un compromiso grande, a los universitarios que en su formación y práctica profesional deberán aportar de manera significativa en los diferentes ámbitos que se buscan emancipar.

Se reconoce que faltan muchos esfuerzos, tanto teóricos, ideológicos y prácticos que alcancen la ruptura del paradigma dominante hasta la actualidad, pero es necesario e imprescindible el actuar de cada persona, decolonizando de manera gradual mediante la conciencia de lo que esto provoca en el deterioro y distorsión de la identidad. El rol de la educación y la pedagogía adquiere un sentido amplio en la consolidación de tales luchas, para llegar a todos los pueblos a través de su reconocimiento y en la construcción de su ciudadanía para la real transformación social de sus contextos.

Referencias

Canal Abierto. (17 de mayo de 2022). *Pensar Latinoamérica, Ramón Grosfoguel: la teoría decolonial* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=VO-1M0dkPAw

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Dussel, E. (1980). *La pedagógica Latinoamericana*. Editorial Nueva América. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf

Lleras, E. (2010). Del educar al pedagogiar. *Revista de la Universidad Bolivariana, 9* (25). 235-242. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0718-65682010000100013

Mariátegui, J. C. (2007). 7 *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.

Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 16* (2). 73-80. https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/#:~text=La%20hermen%C3%A9utica%20ofrece%20una%20alternativa,del%20mismo%20(c%C3%ADr culo%20her men%C3%A9utico).

Universidad Pedagógica Nacional [UNIPE] (08 de abril de 2016). *José Carlos Mariátegui, Serie Maestros de América Latina* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=OylJbxm0x_o

Universidad Pedagógica Nacional [UNIPE] (08 de abril de 2016). *José Martí, Serie Maestros de América Latina* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=raaWcsCHWCs

Wainsztok, C. (2011). José Martí, un maestro del pensamiento nuestro americano. *IX Jornadas de Sociología,* (1). 1-15. https://cdsa.aacademica.org/000-034/759.pdf

EMPLEABILIDAD PERCIBIDA Y ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN LABORAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y EGRESADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO AZTECA

Sergio Echeverry Díaz[1]

Enviado el 03 de diciembre de 2023
Aprobado 19 de mayo de 2024

[1]Centro de Formación Profesional Buenavista (CEPROB). Calle 9ª. Poniente Sur #934 Col. Las Canoítas C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Resumen: El presente artículo expone los resultados de una investigación llevada a cabo con estudiantes y egresados del Sistema Educativo Universitario Azteca, sede Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el cual tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes y egresados de las licenciaturas de la institución sobre las posibilidades que tienen de conseguir empleo en sus respectivas áreas de formación, así como evaluar las habilidades y estrategias que emplean para insertarse eficazmente en el mercado laboral tuxtleco. Dicho estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo, un alcance descriptivo y un diseño transversal; asimismo, fue realizado mediante la aplicación de encuestas a estudiantes y egresados de la institución. Entre los resultados se exponen las dificultades que tienen estos para insertarse en el mercado laboral local o crear empresas; asimismo, se valoran las habilidades que tienen para buscar y mantenerse activos en el mercado laboral.

Palabras clave: Empleabilidad, educación superior, mercado laboral, inserción laboral.

Abstract: This article presents the results of a research study conducted with students and graduates of the Sistema Educativo Universitario Azteca, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas campus. The objective was to analyze the perceptions of students and graduates of the institution's undergraduate programs regarding their job prospects in their respective fields of study, as well as to evaluate the skills and strategies they employ to effectively enter the Tuxtla Gutiérrez labor market. The study was conducted using a quantitative approach, a descriptive scope, and a cross-sectional design. Data were collected through surveys administered to students and alumni of the institution. The results highlight the difficulties faced by graduates in entering the local labor market or starting their own businesses. Additionally, the study assesses the skills they possess to seek and remain active in the job market.

Keywords: Employability, higher education, labor market, labor insertion.

Introducción:

Actualmente, el mundo sigue experimentando una serie de cambios sociales, políticos, culturales, tecnológicos y económicos comúnmente conocidos como globalización; las diversas latitudes del globo han dejado de verse y comportarse como unidades político-administrativas aisladas para convertirse en nodos de un complejo transnacional modelado por redes de mercado e información.

Si bien, desde una mirada reduccionista, podría afirmarse que estas transformaciones solo han provocado un involucramiento planetario materializado en la ampliación de los flujos de mercancías, turistas, información y de capital, una mirada más detenida conduciría a entender que esta serie de cambios han sido detonados por dos coyunturas. Por un lado, la expansión global del modelo económico neoliberal, agenciada por el norte económico y, por otro, la ampliación del espectro tecno informático en las dinámicas sociales, alcanzada también por el mismo modelo de mercado. Lo cierto es que, en la actualidad, ningún escenario escapa a esta realidad, pues las condiciones de vida de las personas están mediadas a nivel global por un complejo entramado de conexiones tecnofinancieras (Appadurai, 2001; Giddens, 2000; Torres Fragoso, 2015).

Para autores como Beck (2008) los cambios provocados por la globalización en la vida de las personas van mucho más allá de la ampliación de los flujos transnacionales; el fenómeno en sí mismo ha provocado un dislocamiento de la estructura de la vida, luego dichos cambios no sólo sobrevienen como apertura de los mercados, sino también como una ampliación de las relaciones de competencia, “un ritmo más acelerado, una mayor presión innovadora; y, como consecuencia del imperativo de adaptación global, un mayor desmantelamiento de derechos sociales y garantías de protección” (Beck, 2008, p. 59).

Este panorama sobreviene en algunos contextos más crudos que en otros, la razón es que no todos los territorios han apropiado las dinámicas actuales en las mismas condiciones; así pues, lo que en algunos escenarios acaece como renovación, innovación y modernización tecnoindustrial, en otros ocurre como ampliación de las dificultades para acceso a bienes y servicios, acrecentamiento de las brechas socioeconómicas y precarización de las condiciones de vida. Tal podría ser el caso del estado de Chiapas, el cual ha apropiado las nuevas dinámicas de mercado desde unas condiciones históricas de rezago socioeconómico.

En ese orden de ideas, en un contexto estructurado históricamente por el rezago económico, la apropiación de las nuevas dinámicas de mercado supone una ampliación sin precedentes de la competencia laboral; así pues, solo quienes tienen la mejor preparación tienen las posibilidades de competir en un mercado laboral incierto y cambiante.

Ciertamente, la capacidad de un individuo para insertarse y mantenerse en el mercado laboral de forma eficaz cobra gran relevancia en las condiciones actuales de vida. Hoy en día no basta con tener conocimientos profundos sobre un área profesional, además, resulta indispensable contar con una serie de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, comunicativas y prácticas que le permitan a la persona sobresalir y mantener su diligencia en el mercado laboral.

Se ha ido modificando el perfil de los empleados solicitados por las empresas y organizaciones. Se requieren trabajadores con bases muy sólidas en su educación científico-tecnológica y con capacidad de adquirir nuevos conocimientos de manera constante: las exigencias del mercado laboral han aumentado (Formichellav y London, 2013, p.80).

Por lo anterior, las instituciones de educación superior deben estar comprometidas no solo con la formación científica y profesional de sus estudiantes, sino también con el desarrollo de habilidades que les permitan adaptarse efectivamente en el mercado laboral local y generar procesos de innovación y creación de empresa. De ahí la necesidad de evaluar las habilidades que tienen los estudiantes y egresados para insertarse en sus respectivos mercados profesionales.

Así, se entiende que "la empleabilidad es uno de los principales objetivos que tiene un graduado universitario al finalizar sus estudios; esto es, encontrar un trabajo que le satisfaga y en el menor tiempo posible" (Caballero Fernández et al., 2014, p. 24). En ese sentido, de acuerdo con un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública (2017), en México cada año se integran al mercado laboral más de medio millón de egresados universitarios. De esta cantidad, aproximadamente 14.5% se encuentran inactivos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017). Este resultado es en gran medida el reflejo del empeoramiento de las condiciones laborales a nivel global. Una oferta laboral limitada, el desmantelamiento de las garantías sociales y laborales ofrecidas otrora, el incremento de las relaciones de competencia y de los ritmos de vida (Beck, 2008) ofrecen un panorama poco alentador para gran parte de los egresados universitario. Esta situación exige de parte de ellos mayor capacidad de adaptación a las incertidumbres, una mayor presión por innovar y habilidades que le permitan movilizarse de manera activa en las dinámicas de mercado.

Las teorías clásicas del capital humano, al centrar sus postulados exclusivamente en atributos como el nivel educativo y la preparación permanente, pasan por alto que, en muchas ocasiones, individuos con la misma formación y preparación pueden destacar de maneras disímiles en el mundo laboral, lo cual indica que la capacitación educativa no es la única condicionante del éxito profesional (Formichella y London, 2013). Algunos autores consideran que la empleabilidad, entendida como el conjunto de habilidades que le permiten a un sujeto insertarse y mantenerse eficazmente en el mercado laboral, juega un lugar importante en las condiciones laborales contemporáneas.

De acuerdo con ello, es preciso indicar que el concepto empleabilidad deviene de la palabra inglesa employability, la cual deriva a su vez de los términos employ (empleo) y hability (habilidad) (Campos, 2003, citado por Formichella y London, 2013). Se trata de una palabra que empezó a cobrar relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XX, momento en el que surgió en distintos ámbitos una preocupación por la inserción laboral de personas en situación de vulnerabilidad. Posteriormente, el término se fue resignificando hasta entenderse como "el potencial de un individuo para acceder a un empleo y permanecer en él" (De Grip et al., 1999, citados por Formichella y London, 2013).

La extensión y apropiación de este concepto en diversas áreas de estudio ha sido empleada para indagar el hecho de que existen personas con muy pocas posibilidades de (re) insertarse en un empleo y permanecer en éste, mientras otras cuentan con un compendio de cualidades que les facilita desenvolverse eficazmente en el mercado laboral (Pérez, 2005a, citado por Formichella y London, 2013). Ciertamente, en la actualidad la empleabilidad abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida (Weinberg, 2004, citado por Formichella y London, 2013, p. 80).

Para algunos autores, la empleabilidad se trata estrictamente de la probabilidad que tiene un individuo de conseguir empleo en el mercado interno y externo (Hernández-Fernaud et al., 2011). Se habla de la capacidad de una persona para conseguir un empleo, mantenerse en él y movilizarse a otro cuando así lo desee (Rentería-Pérez y Malvezzi, 2008). En la misma línea, la Organización Internacional del Trabajo la define como:

> (...) las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o a cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. (OIT, 2006, citado por Hernández-Fernaud et al., 2011, p. 132)

En esta misma dirección, Sáez y Torres (2007) la conciben como la "capacidad que una persona tiene para tener empleo y satisfacer sus necesidades profesionales, económicas, de permanencia y de desarrollo a lo largo de su vida" (p. 2). Esta postura coincide con la propuesta por la Fundación Chile (2003) donde se asume como "una dimensión de la vida laboral de las personas que refiere la capacidad para obtener un trabajo, mantenerse en él y progresar en una organización contribuyendo exitosamente a esta" (p. 4).

Hablar de empleabilidad no alude a una cualidad específica sino, más bien, a un conjunto de éstas, entre las cuales destacan: la experticia o preparación en un campo de acción; habilidades comunicativas, tanto verbales como no verbales; destrezas relacionales para entablar vínculos con otras personas; capacidad para resolver problemas de manera creativa; facilidad para trabajar en equipo y organizarse, capacidad de resiliencia, capacidad de administración de las propias inseguridades e incertidumbres, entre otras. Se trata entonces de un conjunto de competencias transversales que les permiten a los individuos desenvolverse eficazmente en el mercado laboral (Hernández-Fernaud et al., 2011). Dicho de otro modo, para que el perfil de un trabajador potencial sea valorado requiere la conjugación de diferentes aspectos como son conocimientos, pericia profesional y empleabilidad (Hernández-Fernaud et al., 2011, p. 131).

En ese orden de ideas, el presente artículo procura exponer los resultados de un estudio descriptivo llevado a cabo en el Sistema Educativo Azteca (SEUAT), sede Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, que tuvo como propósito analizar las percepciones de los estudiantes y egresados de las licenciaturas de la institución sobre las posibilidades que tienen de conseguir empleo en sus respectivas áreas de formación, así como evaluar las habilidades y estrategias que emplean para insertarse eficazmente en el mercado laboral tuxtleco.

Metodología

La investigación se posicionó sobre un plano epistemológico interpretativo, principalmente, por adoptar una actitud reflexiva en torno a la acción social, permitir la producción de datos descriptivos y reconocer que todos somos parte del mundo social (Barragán, 2006). En ese orden, se asume que la realidad es analizada como un espacio de la vida, como un objeto de estudio colmado de voz, reflexividad e historia propia, atributos que le brindan la posibilidad de narrarse y dejarse narrar.

En cuanto al diseño metodológico, se decidió optar por un estudio descriptivo transversal de tipo retrospectivo que permitiera recabar información acerca de las percepciones de los estudiantes y egresados sobre las posibilidades que tienen de conseguir empleo en sus respectivas áreas de formación, así como evaluar las habilidades y estrategias que emplean para insertarse eficazmente en el mercado laboral tuxtleco. En ese contexto, se entiende que un estudio transversal implica el análisis y revisión de un evento en un momento dado, superando así la limitación del factor tiempo. En este caso, la unidad de tiempo viene determinada solo por las exigencias de las condiciones del estudio, es decir para recoger y analizar los datos (Cabrera et al., 2006, p. 106).

Ciertamente, los diseños transversales se caracterizan principalmente por tomar registro de un evento en un momento determinado; en tal sentido, resultan favorables sobre todo en términos de la extensión del estudio, practicidad en la recolección de datos y su adaptabilidad a investigaciones con fines descriptivos, como la presente.

En ese orden de ideas, el desarrollo del trabajo transcurrió entre los meses de marzo y diciembre de 2021. Mientras transcurría la fase de diseño de la propuesta, se llevó a cabo la etapa conocida como “vagabundeo” (Baptista, 2003), en tal sentido, se realizaron algunos acercamientos con la finalidad de identificar a posibles informantes y las sedes del SEUAT donde se aplicaría el estudio; así pues, se optó por elegir a la sede de Tuxtla Gutiérrez, como espacio de búsqueda de información. Esta decisión se tomó en virtud de que ésta es la sede principal, además de estar ubicada en la capital del estado, luego sus procesos y dinámicas escolares son propios de una institución educativa ubicada en el área metropolitana del estado de Chiapas.

Aunado a ello, se optó por una muestra que integrara a estudiantes de los últimos semestres de los distintos programas de licenciatura ofertados por la sede Tuxtla Gutiérrez y a estudiantes egresados durante los últimos dos años escolares. La razón de esta elección fue, por un lado, acercarnos a las percepciones sobre empleabilidad y facilidad de conseguir empleo de los estudiantes próximos a egresar, y por otro, obtener datos correspondientes a las perspectivas de aquellos que ya llevan algún tiempo en el mercado laboral local.

Una vez establecido lo anterior, se dio paso a la fase de recolección de datos, ésta se llevó a cabo por medio de la técnica de encuesta en el periodo comprendido entre el 01 de octubre y el 30 de noviembre de 2021. En ese contexto, se diseñaron dos encuestas: la primera dirigida a estudiantes y la segunda dirigida a egresados de los distintos programas del SEUAT. En ellas se indagó sobre aspectos relacionados con su capacidad de empleabilidad y su inserción en el campo laboral tuxtleco.

En total fueron aplicadas 230 encuestas: 117 a egresados y 113 a estudiantes de último y penúltimo semestre de los distintos programas de la institución. La encuesta de egresados estuvo compuesta por 21 items relacionados con su inserción en el mercado laboral, mientras la encuesta a estudiantes se compuso de 23 items relacionados con su capacidad de empleabilidad y sus percepciones sobre la entrada al mercado laboral.

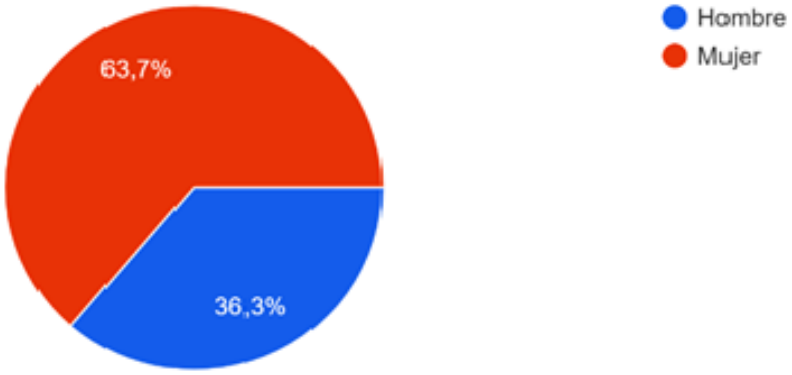
Cabe mencionar que para la aplicación de la encuesta se hizo uso de la aplicación de Google Forms¸ esto permitió, a pesar de las dificultades impuestas por la pandemia, recabar datos de los estudiantes de manera virtual. Finalmente, para el proceso de análisis de datos, se hizo uso del programa SPSS para Windows. La información recabada fue representada en tablas de datos simples y en gráficas representativas, como se puede ver en el apartado subsiguiente. En ese sentido, se emplearon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para obtener los resultados expuestos a continuación.

Resultados y discusión

A continuación, se da cuenta de los resultados arrojados por las encuestas aplicadas a estudiantes y egresados del SEUAT. En ese orden de ideas, se iniciará describiendo los resultados arrojados por la encuesta aplicada a estudiantes; posteriormente, dicha información se discutirá y contrastará con los datos obtenidos a partir de la encuesta a egresados.

En contexto, se mencionó anteriormente que el número total de encuestas realizadas a estudiantes del SEUAT fue de 113, en tal sentido, podemos observar en la figura 1 que, de ese total, el 63.7% fueron estudiantes mujeres (73) y el 36.3% hombres (41). Este dato cobra importancia en tanto nos permite aproximarnos a cómo se divide la población estudiantil de la institución conforme al sexo.

Figura1. *Sexo de los estudiantes participantes en la encuesta*



Fuente: El estudio

Sumado a lo anterior, a partir de la edad de los estudiantes que contestaron, se puede observar que la edad promedio de los escolares que se encuentran cursando los últimos dos semestres de licenciatura es de 22 a 24 años; como se observa en la tabla 1, la mayoría de los alumnos de este nivel tienen una edad que oscila entre los 20 y los 22 años. Este dato nos permite, además, generar un acercamiento sobre la edad aproximada con la que egresan las personas de la institución.

Tabla1. *Edades*

Intervalo	Porcentaje
17-19 años	21%
20-22 años	54%
23-25 años	13%
26-28 años	4%
29-31 años	2%
32-34 años	2%
41-43	3%
53-54	1%

Fuente: El estudio

En ese orden, en la tabla 2 se puede apreciar que del total de 113 estudiantes encuestados, el 3.5% corresponde a estudiantes que van finalizando la carrera de Administración de Empresas; 2.7% se encuentra finiquitando la licenciatura en Contaduría Pública; 39.8% la licenciatura en Enfermería; 2.7% la Ingeniería en Sistemas Computacionales; 15% la licenciatura en Optometría; 17.7% la carrera técnica en Imagenología; 8% de Trabajo Social y 10.6% de la licenciatura en Turismo. Cabe mencionar no todas las licenciaturas tienen la misma afluencia de estudiantes, razón por la cual el número de participantes por programa resulta disímil.

Tabla 2. *Participantes por carrera*

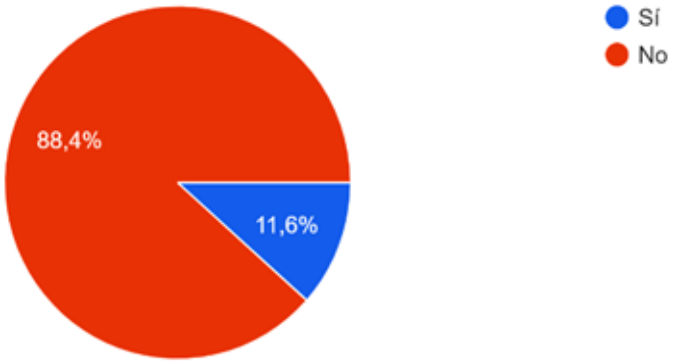
Carrera	Porcentaje
Administración de Empresas	3.5%
Contaduría Pública	2.7%
Enfermería	39.8%
Ingeniería en Sistemas Computacionales	2.7%
Licenciatura en Optometría	15.0%
Técnico Superior Universitario en Imagenología	17.7%
Trabajo Social	8.0%
Turismo	10.6%

Fuente: El estudio

Siguiendo ese tenor, se les consultó a los encuestados si contaban con otro título profesional, así pues, como puede apreciarse en la figura 2, se identificó que solo un 11.6% del total de encuestados cuenta con otra carrera profesional, mientras el 88.4% se encuentra realizando su primera licenciatura en la institución. Sobre ese respecto, se puede inferir, siguiendo la línea de la teoría clásica del capital humano, que un nivel mayor en el horizonte educativo de las personas se traduce en la posibilidad de generar mayores ingresos económicos. “Desde esta perspectiva, la educación es una inversión —tanto del individuo como del Estado— que genera numerosas prerrogativas individuales y sociales” (De Vries et al., 2008, p. 68). Según esta teoría, pasar por la universidad les permite a las personas adquirir destrezas y competencias cruciales en la productividad, además de incrementar la participación de estos en las actividades políticas, económicas y sociales de su entorno.

Visto desde ese punto, se puede entender por qué algunos estudiantes optan por estudiar más de una carrera profesional. No obstante, no basta con añadir explicaciones mono causales, puesto que también se deben tener en cuenta otros aspectos individuales como la satisfacción y motivación personal, el cambio de perspectiva vocacional entre otros que pueden estar emparentados con la decisión de los estudiantes de cursar dos carreras profesionales.

Figura 2. *Estudiantes que poseen títulos anteriores*

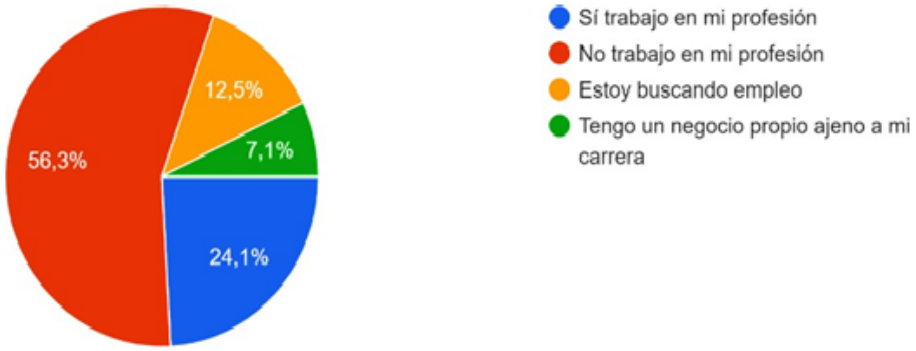


Fuente: El estudio

En ese orden de ideas, al consultar a los encuestados sobre si ya trabajaban en algún oficio relacionado con su profesión, se encontró (ver figura 3) que solo el 24.1% cuenta con empleos concernientes a su área de formación; en contraparte, el 56.3% señaló no trabajar en ocupaciones afines a su área profesional; el 12.5% indica estar buscando empleo en su área y, finalmente, un 7.1% cuenta con un negocio propio, ajeno a su carrera. Estas cifras permiten identificar que gran parte de los estudiantes próximos a egresar de las distintas carreras aún no se ha podido insertar en su campo de trabajo.

Dicha situación se corresponde con lo expuesto por Salgado Vega (2005), quien señala que una de las principales problemáticas de México son las tasas de desempleo juvenil, pues de acuerdo con la autora, los desajustes entre la oferta y la demanda juegan un lugar axial en la conformación de este fenómeno. No obstante, este tema será abordado más adelante con mayor profundidad.

Figura 3. *Personas que cuentan con empleo en su área de formación*

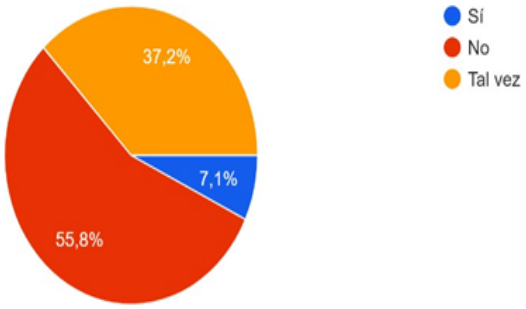


Fuente: El estudio

Al preguntar a los encuestados sobre sus posibilidades para montar su propia empresa (ver figura 4) el 55.8% señaló que no cuenta con los medios para formar su propia empresa, asimismo, 7.1% señaló sí contar con los medios para montar su propia empresa y, finalmente un 37.2% indicó que tal vez dispusiera de los medios para tal efecto.

Esta pregunta se encuentra emparentada con la anterior, ciertamente, como veremos posteriormente, las grandes disparidades económicas que se pueden encontrar entre los estudiantes, las condiciones de rezago económico y estructural que caracterizan al estado de Chiapas, entre otros factores, dificultan la posibilidad de que los jóvenes que egresan de las carreras profesionales puedan establecer sus propias empresas.

Figura 4. *Personas que cuentan con posibilidades para montar su propia empresa*

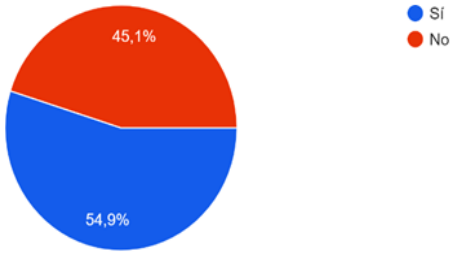


Fuente: El estudio

En ese orden de ideas, se le preguntó a los encuestados si ahora que estaban próximos a egresar contaban con experiencia laboral en su área de formación profesional, ante lo cual se encontró que un 45.1% no cuenta con ella, mientras un 54.9% sí (ver figura 5).

Este dato cobra vital importancia, en tanto la experiencia laboral juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades relacionadas con la empleabilidad de los individuos como la capacidad de resolver problemas, habilidades comunicativas, socioemocionales y ejecutivas.

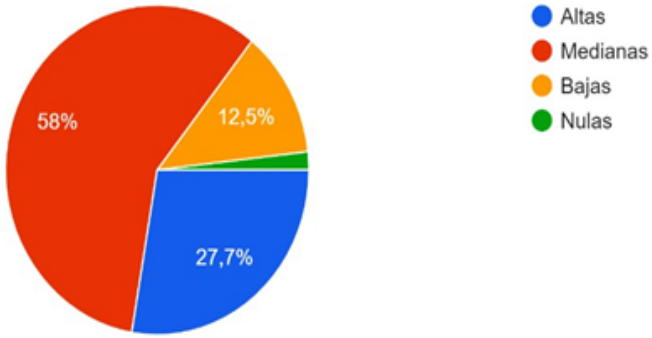
Figura 5. *Personas que cuentan con experiencias laborales en el ámbito de su formación profesional*



Fuente: El estudio

Al indagar sobre las posibilidades que perciben de encontrar empleo en sus respectivos campos profesionales al egresar de la universidad (ver figura 6), se encontró que un 27.7% de estudiantes considera que sus posibilidades de encontrar trabajo al egresar son altas, pues un 58% considera que son medianas, mientras un 12.5% considera que son bajas y un 1.8% considera que son nulas

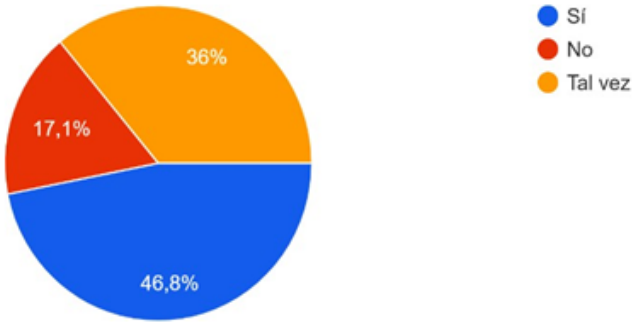
Figura 6. *Posibilidades percibidas de encontrar empleo en el área profesional al egresar*



Fuente: El estudio

Como se puede observar en la figura 7, cuando se les preguntó a los estudiantes si consideraban que el nivel de formación adquirido en la institución les resultaba suficiente para insertarte eficazmente en el mercado laboral, el 46.8% señaló que sí, el 36% indicó “tal vez” y el 17.1% sostuvo que no.

Figura 7. *¿Crees que el nivel de formación que adquiriste en la carrera es suficiente para insertarte eficazmente en tu mercado laboral?*



Fuente: El estudio

Los resultados de la anterior pregunta coinciden con lo comentado sobre el nivel de satisfacción que tienen los alumnos con respecto a la calidad de la formación recibida en la institución; en tal sentido, 23.2% indicó estar muy contento; 50.9% de los estudiantes encuestados señaló estar contento con la formación brindada por la institución y solo el 25.9% indicó no estar muy contento.

Al preguntar a los estudiantes si habían hecho algo en el último año para encontrar empleo, se obtuvieron las siguientes respuestas (ver tabla 3): 8.8% señaló haber enviado su currículum a empresas, 16.8% señaló haber recurrido a amigos o familiares; 8.8% señaló haberse inscrito en portales de empleos; 28.8% indicó no haber hecho nada para buscar empleo y un 37.2% indicó la opción "otras", entre las cuales destacan: montar un negocio propio, tener trabajo, tener trabajo en un área distinta a la profesión e invertir en criptomonedas.

Tabla 3. *¿Has hecho algo en el último año para buscar empleo?*

Acciones	%
He enviado curriculum a empresas.	8.8%
He recurrido a familiares o amigos	16.8%
Me he inscrito en portales de empleo, oficinas virtuales o similares.	8.8%
No he hecho nada	28.3%
Otras	37.2%

Fuente: El estudio

En ese mismo tenor, se les preguntó a los estudiantes sobre las razones por las cuales creen que no consiguen empleo (tabla 4), ante lo cual el 46.4% de los que respondieron la pregunta señaló no haber buscado; 28.9% sostuvo haber buscado, pero encontrado ofertas limitadas; otro 22.7% señaló haber buscado, pero no contar con contactos estratégicos y un 2% aseguró haber buscado y sido rechazado varias veces.

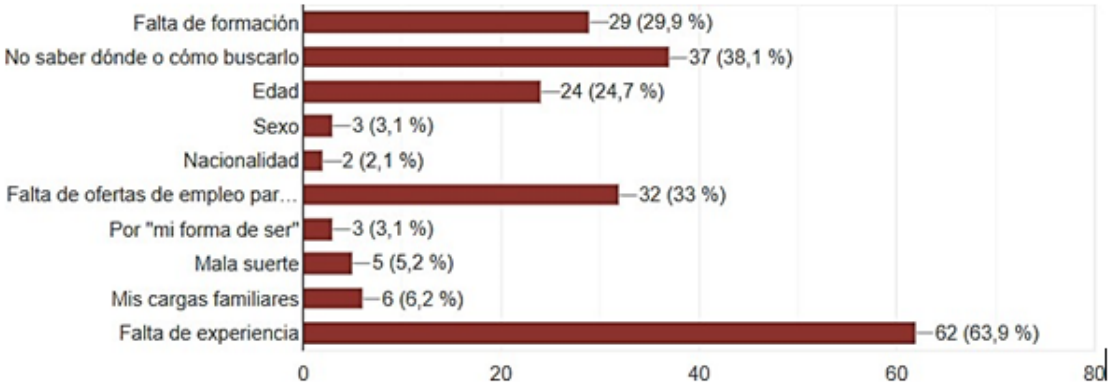
Tabla 4. *¿Cuál cree que son los motivos por los que no ha encontrado empleo?*

Acciones	Porcentaje
He buscado pero las ofertas son limitadas	28.9%
He buscado, pero no cuento con contactos estratégicos	22.7%
He buscado, pero me han rechazado varias veces.	2%
No he buscado	46.4%

Fuente: El estudio

En la misma línea, se les preguntó a los estudiantes las razones por las que no son efectivos sus esfuerzos de conseguir empleo (figura 8), ante lo cual el 63.9% señaló la falta de experiencia como principal factor; 38.1% indicó no saber dónde o cómo buscar empleo como razón principal; 33% seleccionó la falta de empleo como principal motivo; 29.9% señaló la falta de formación como principal causa; 24.7% sostuvo que el principal impedimento es la edad; 3.1% afirmó que el sexo; 2.1% indicó la nacionalidad; 3.1% indicó que por su forma de ser; 5.2% señaló a la mala suerte y 6.2% señaló a las cargas familiares como principal factor.

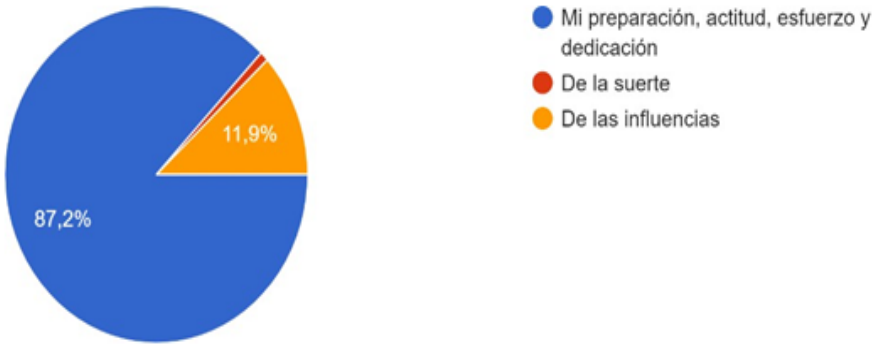
Figura 8. *La/las razón/razones por la/las que no encuentro trabajo es/son...*



Fuente: El estudio.

En la figura 9 se puede observar que, al consultar a los estudiantes sobre los factores que juegan un papel central a la hora de encontrar empleo, un 87.2% de ellos señaló la preparación, actitud, esfuerzo y dedicación como principales factores; un 11.9% sostuvo que las influencias son medulares y un 1% señaló a la suerte.

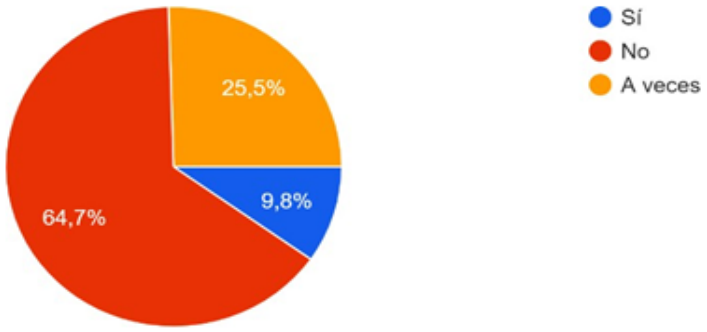
Figura 9. *Creo que encontrar trabajo depende sobre todo de...*



Fuente: El estudio

Ante la pregunta “envío mi currículum cada semana en respuesta a ofertas de empleo o por mi cuenta, aunque no haya una oferta concreta” el 64.7% indicó no hacerlo, por su parte un 25.5% señaló hacerlo a veces y un 9.8% sostuvo sí hacerlo (figura 10).

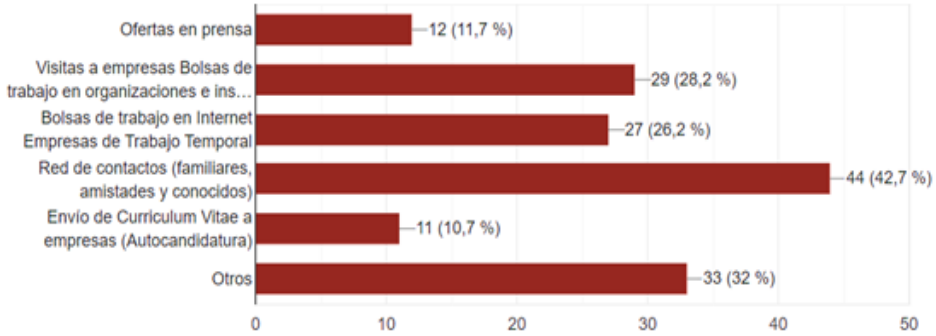
Figura 10. *Envío mi currículum cada semana...*



Fuente: El estudio

Aunado a lo anterior, se les preguntó a los estudiantes sobre los medios que emplean para buscar trabajo (figura 11), ante lo cual se encontró lo siguiente: 11.7% recurre a ofertas de empleo en la prensa; 28.2% señaló que visita empresas y bolsas de trabajo; el 26.2% sostuvo que consulta bolsas de trabajo en línea o empresas de trabajo temporal; 42.7% recurre a familiares, amistades y conocidos; 10.7% envía de manera autónoma su currículum a las empresas y un33% recurre a otros mecanismos.

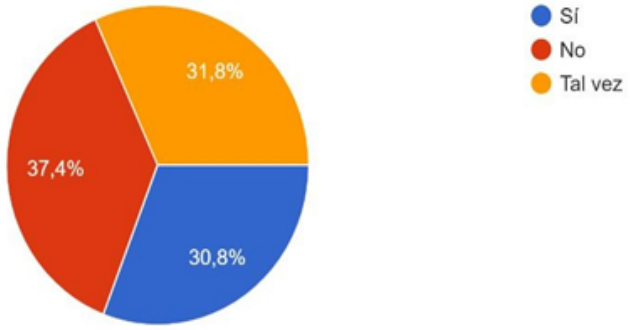
Figura 11. *Para encontrar trabajo utilizo los siguientes medios*



Fuente: El estudio

Al preguntar si trabajarían en una ocupación distinta al área profesional y si bajarían las aspiraciones profesionales con tal de conseguir empleo, un 37.4% señaló que no lo haría, mientras un 30.8% indicó que sí estaría dispuesto y, finalmente, un 31.8% sostuvo que tal vez lo haría (figura12).

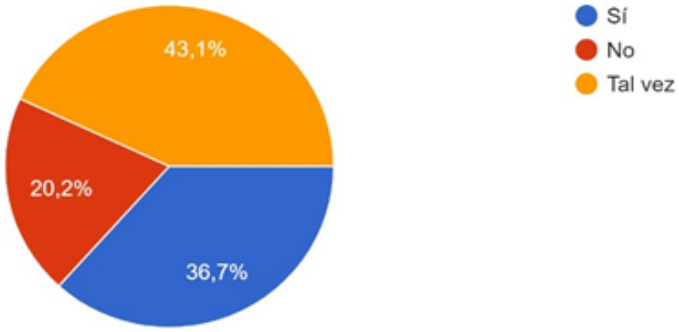
Figura 12. *Trabajaría en otras ocupaciones distintas de mi profesión y bajaría mi nivel de aspiraciones profesionales con tal de tener empleo*



Fuente: El estudio

En ese orden de ideas, al preguntar a los encuestados si creían estar suficientemente preparados para las demandas del mercado en sus áreas profesionales, un 36.7% argumentó sí estarlo; un 20.2% señaló no estarlo y un 43.1% indicó que tal vez (figura 13).

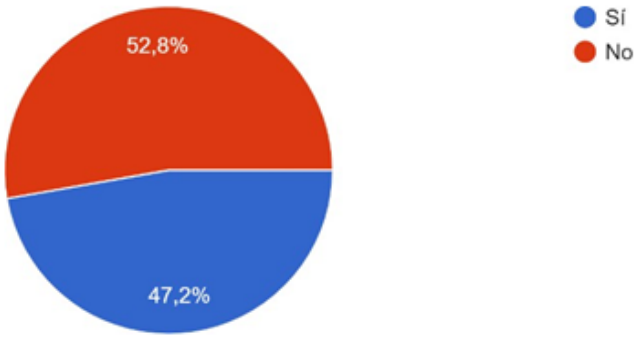
Figura 13. *Creo que estoy suficientemente preparado/a para trabajar en lo que está demandando en este momento el mercado en mi profesión*



Fuente: El estudio

Al preguntar si tenían claridad sobre cómo elaborar un currículum vitae, de manera estratégica se obtuvo que el 47.2% sostiene sí saber cómo elaborar un currículum para que éste refleje todo su potencial, mientras un 52.8% señaló que no tiene claridad sobre este respecto (figura 14).

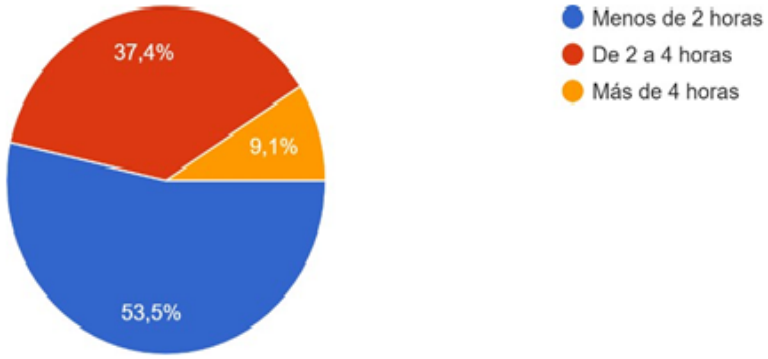
Figura 14. *Tengo muy claro cómo debo hacer el curriculum vitae...*



Fuente. El estudio

Ante la pregunta sobre cuántas horas dedican a diario para actividades relacionadas con la búsqueda de empleo, se encontró que 53.5% de los estudiantes dedica menos de dos horas al día; el 37.4% le llega a dedicar entre dos y cuatro horas y solo un 9.1% le dedica más de cuatro horas a esta actividad (figura 15).

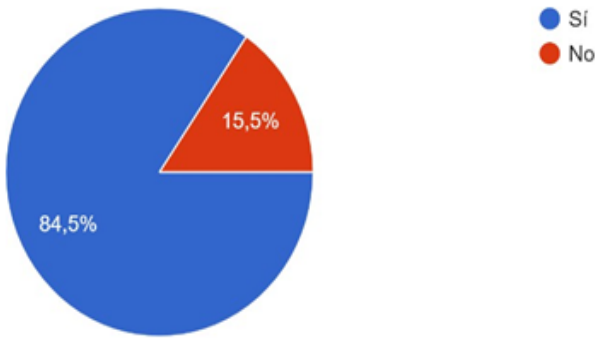
Figura 15. *Me tomo la búsqueda de empleo como un trabajo, dedicándole cada día*



Fuente: El estudio

Al preguntar sobre el conocimiento que tiene sobre qué actuación se debe adoptar en una entrevista laboral (figura 16), el 84.5% sostuvo que sí conoce qué actitud y comportamiento debe tener, mientras un 15.5% indicó no tener conocimientos al respecto.

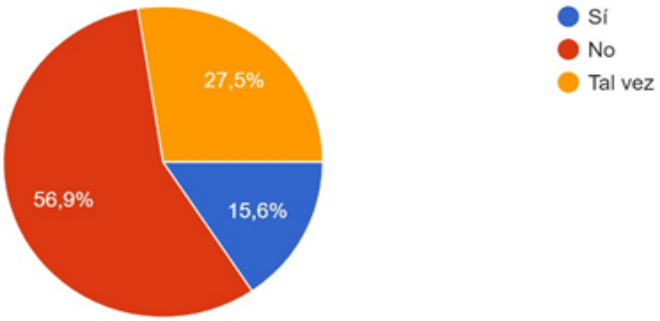
Figura 16. *¿Sé cómo debe ser mi actuación (comportamiento y actitud) en una entrevista de selección?*



Fuente: El estudio

En esta tesitura, se les preguntó a los estudiantes si conocen el modo en que se deben contestar pruebas psicotécnicas, a lo cual un 56.9% indicó no tener conocimientos; un 27.5% señaló que tal vez y solo un 15.6% indicó sí conocer cómo llevar a cabo este procedimiento (figura 17).

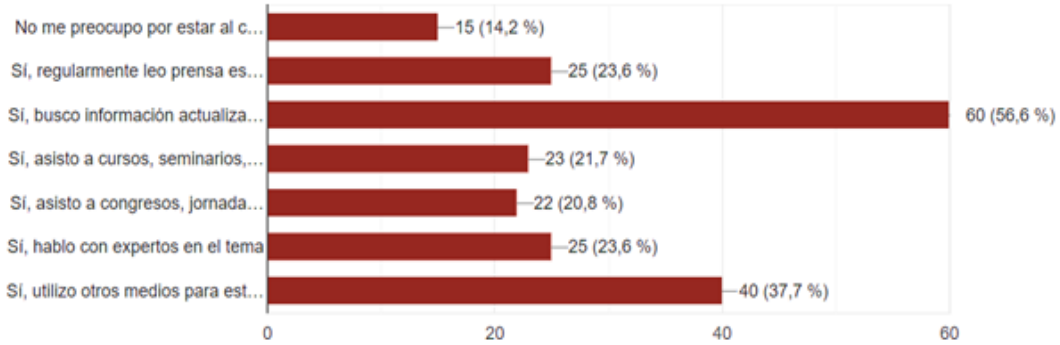
Figura 17. *Sé cómo realizar pruebas psicotécnicas*



Fuente: El estudio

Finalmente, frente a la pregunta "¿Me preocupo por estar al corriente de las novedades de mi profesión?" (figura 18), 14.2% aseguró no preocuparse por estar al corriente de las novedades en su ámbito profesional; 23.6% indicó emplear prensa especializada, como boletines y revistas, con el fin de estar al día; 56.6% señaló buscar información reciente en internet; 21.7% afirmó que asiste a congresos y conferencias con el fin de mantenerse a la vanguardia; 23.6% arguye que habla con expertos en el tema para estar actualizado y 37.7% indicó emplear otros medios para mantenerse informado.

Figura 18. *Me preocupo por estar al corriente de las novedades de mi profesión*



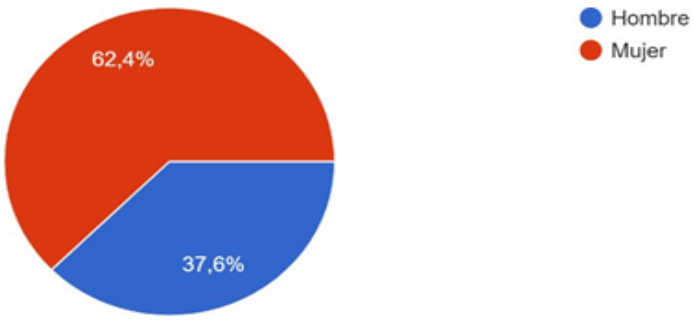
Fuente: El estudio

En ese orden de ideas, los resultados presentados hasta ahora, correspondientes a la encuesta realizada a estudiantes, permiten identificar el panorama que tienen los futuros egresados de la institución en torno a sus posibilidades de conseguir empleo, las habilidades y prácticas que ponen en escena para vincularse al mercado laboral, entre otros. Todo esto será contrastado a continuación con los datos arrojados por la encuesta a egresados de las distintas carreras del SEUAT.

En contexto, en términos de características sociodemográficas, se puede observar (ver figura 19) que de los 117 egresados que fueron encuestados 62.4% son mujeres, mientras un 37.6% son hombres. Este dato resulta equiparable con la encuesta aplicada a estudiantes (figura 1) en la cual se observó una ligera diferencia entre el número de estudiantes mujeres y hombres.

Tal hallazgo se corresponde con lo expuesto por Weller (2006), quien advierte que a lo largo de las últimas décadas se ha venido presentando un incremento de la participación de las mujeres entre los 20 y 29 años en los mercados laborales de América Latina; en tal sentido, no resulta extraño que haya mayor participación de las mujeres al interior de las instituciones universitarias. De acuerdo con el mismo Weller (2006), esto tiene efectos positivos en tanto tiende a equilibrar la brecha histórica existente entre la participación de hombres y mujeres en el mercado laboral.

Figura 19. *Sexo de egresados encuestados*



Fuente: El estudio

En ese orden, en la tabla 5 se puede apreciar que el 29.06% de los egresados encuestados oscila entre 19 y 22 años; el 39.32% entre 23 y 26 años; el 9.4% entre 27 y 30 años; el 6.84 entre 31 y 34 años; el 3.42% entre 35 y 38 años; el 3.42% entre 39 y 42 años; el 4.27% tiene entre 43 y 46; 0.85% tiene entre 47 y 50 años; 2.56% tiene entre 51 y 54 años y 0.85% tiene entre 59 y 60 años. En ese orden, la edad promedio de los encuestados es de 27.4 años de edad.

Tabla 5. *Edades de los egresados encuestados*

Intervalo	Porcentaje
19-22años	29.06
23-26años	39.32
27-30años	9.40
31-34años	6.84
35-38años	3.42
39-42años	3.42
43-46años	4.27
47-50años	0.85
51-54años	2.56
59-62años	0.85

Fuente: El estudio

Como se puede observar en la tabla 6, del total de egresados encuestados, un 1.7% egresó de la licenciatura en Administración de Empresas; 12% de la licenciatura en Contaduría Pública; 17.9% de la licenciatura en Derecho; 5.1% de la licenciatura en Desarrollo y Cuidado Infantil; 20.5% de la licenciatura en Enfermería; 1.7% de la licenciatura en Informática Administrativa; 3.4% de Ingeniería Civil; 6.8% de la licenciatura en Optometría; 12% del Técnico en Imagenología y 18.8% de la licenciatura en Trabajo Social.

Tabla 6. *Participantes egresados/carrera*

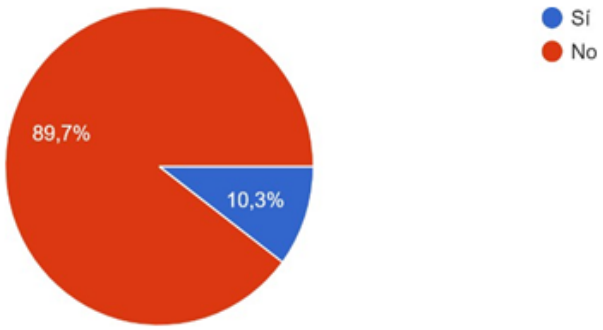
Carrera	%
Administración de Empresas	1.7%
Contaduría Pública	12.0%
Derecho	17.9%
Desarrollo y Cuidado Infantil	5.1%
Enfermería	20.5%
Informática Administrativa	1.7%
Ingeniería Civil	3.4%
Licenciatura en Optometría	6.8%
Técnico superior universitario en Imagenología	12.0%
Trabajo Social	18.8%

Fuente: El estudio

Consecuentemente, al consultar a los egresados sobre si contaban con otro título profesional, se encontró, como puede apreciarse en la figura 20, que solo un 10.3% del total de encuestados cuenta con otra carrera profesional, mientras el 89.7% apenas egresó de su primera licenciatura en la institución. Este resultado deviene equiparable con lo observado en la figura 2, donde se expresó que solo un 11.6% de los estudiantes que cursan el último o penúltimo semestre cuenta con otros títulos universitarios.

Sobre ese respecto, Weller (2006a) sostiene que, una característica destacable de las generaciones jóvenes en la actualidad, es que su nivel de preparación es mucho mayor en comparación con otras; en cierta medida, esto se corresponde con los altos niveles de exigencia que demanda la sociedad actual y a la importancia que ha cobrado el conocimiento y la hiperespecialización profesional dentro de las dinámicas económicas globales. No obstante, como advierte el mismo Weller (2006a), esta mayor preparación coexiste con las tasas de desempleo más altas en varias generaciones y con mayores obstáculos para insertarse en el mercado laboral. Así pues,si bien en términos cuantitativos el nivel educativo ha subido en la región, hay graves problemas de calidad y falta de adaptación a la demanda de parte de los sistemas de educación y deformación profesional. Por lo tanto, [en muchos casos] el mayor número de años estudiados no da una ventaja especial a la población juvenil para que se inserte exitosamente al mercado laboral (Weller, 2006b, p.14).

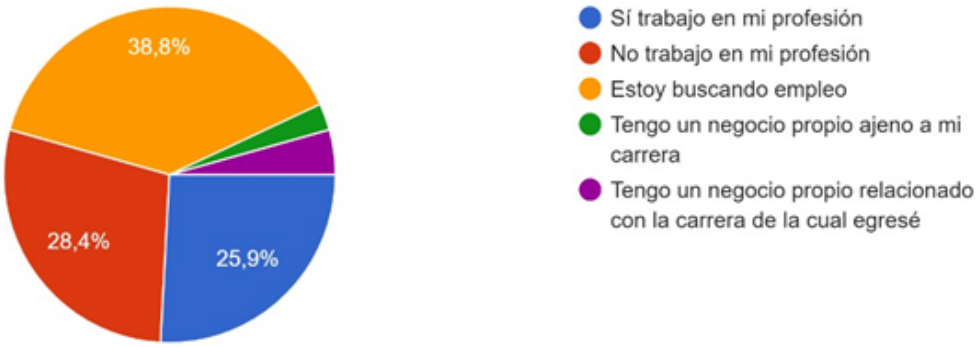
Figura 20. *Posee otros títulos de licenciatura*



Fuente: El estudio

Al preguntar a los egresados si trabajan en una labor emparentada con suformación profesional (figura 21) se encontró que un 25.9% trabaja en algo relacionado con su profesión; un 28.4% no trabaja en algo vinculado a la profesión; 38.8% se encuentra buscando empleo; 4.3% tiene un negocio propio, relacionado con la carrera de la cual egresó, y un 2.6% tiene un negocio propio que no se relaciona con su carrera.

Figura 21. *Trabaja en el área de formación de la cual egresó*



Fuente: El estudio

En ese sentido, si juntamos los porcentajes de las personas que sí trabajan en su área profesional, ya sea para una empresa o como propietarios de su propio negocio, hallaremos que solo un 28.5% de total de egresados se desempeña en algo relacionado con su formación universitaria. De acuerdo a lo expuesto por Weller, una característica de los mercados de trabajo latinoamericanos es la persistencia de graves problemas para la inserción laboral de hombres y mujeres jóvenes, sobre todo, elevadas tasas de desempleo y alta precariedad en el trabajo. Por razones económicas y sociales, esto es motivo de preocupación tanto para las autoridades públicas como para la sociedad en general (2006b, p.12).

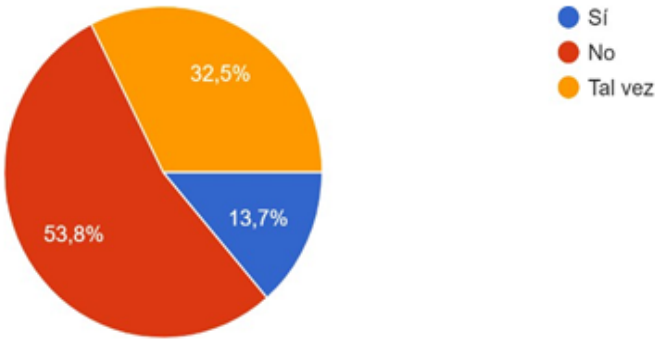
De acuerdo con este autor, el mercado actual no es dinámico ni ofrece amplias oportunidades; por el contrario, es "un mercado que no permite desarrollar trayectorias ascendentes y relaciones laborales estables lo que, en el contexto del debilitamiento de los sistemas de protección social que se registra en muchos países, genera una profunda incertidumbre que afecta" (Weller, 2006a, p. 79).

De acuerdo con ello, Salgado Vega (2005) sostiene que el paso de la universidad al mundo laboral es una etapa turbulenta para gran parte de la población mexicana "debido en parte a la situación económica del país, la cual repercute en la situación del mercado de trabajo, pero también influye la falta de vinculación entre el mercado de trabajo y la universidad" (p.258).

Ciertamente, este panorama repercute en que muchos de los jóvenes optan por aceptar ofertas de empleo muy por debajo de su formación profesional, y por vincularse a trabajos no acordes con su profesión o aceptar empleos precarios que pueden ser temporales, de tiempo parcial, trabajar por su cuenta o en la informalidad. Se trata, en suma, de trabajos los cuales no cumplen con las expectativas de los jóvenes ni les permiten alcanzar una buena calidad de vida, ni su completa integración al mundo laboral (Paz-Rodríguez et al., 2014).

Ante lo anterior, cuando se les preguntó a los egresados sobre sus posibilidades para montar su propia empresa (ver figura 22), el 53.8% señaló que no cuentan con los medios para formar su propia empresa, asimismo, 13.7% señaló sí contar con los medios para montar su propia empresa y, finalmente un 32.5% indicó tal vez disponer de los medios para tal efecto.

Figura 22. *¿Cuenta con las posibilidades para montar su propia empresa?*



Fuente: El estudio

Este resultado resulta equiparable con el observado en la encuesta realizada a estudiantes (ver figura 4), la cual arrojó que el 55.8% no cuenta con los medios para formar su propia empresa, 7.1% señaló contar con los medios y 37.2% tal vez disponga de los medios para tal efecto.

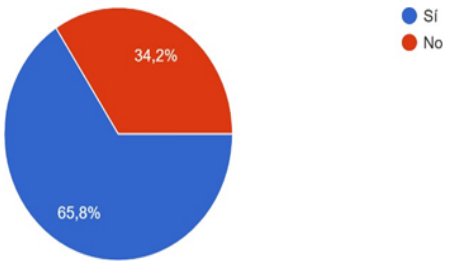
Efectivamente, es importante tomar en cuenta que las desigualdades socioeconómicas presentadas a nivel macrosocial se ven reflejadas en las posibilidades que tienen los profesionistas para insertarse laboralmente y para crear empresa. Según Weller (2007) la segmentación socioeconómica y la extendida desigualdad que caracteriza a América Latina tiene resonancias sobre los procesos de inserción laboral de los egresados de las carreras universitarias, tal como señala este autor, el contexto familiar condiciona de manera significativa las oportunidades de los profesionistas de insertarse de manera eficaz en el mercado laboral, la razón es que esta dimensión repercute directamente en las posibilidades de acumular capital (económico, social, cultural, etc.).

Ciertamente, en la mayoría de los países, la demanda laboral ha sido débil, principalmente a causa de la modesta expansión de la actividad económica. Esto ha afectado a todos los grupos etarios, aumentando las tasas de desempleo específicas. La tasa correspondiente de los jóvenes, de por sí más alta que aquella de los adultos, subió marcadamente, aunque no se haya ampliado la brecha relativa a los adultos. En específico, las condiciones de inserción laboral de los jóvenes más calificados –en términos generales más favorables que las de los jóvenes con niveles educativos más bajos– se deteriora en un momento de crisis, ya que en un contexto sin generación de nuevos puestos de trabajo su ventaja competitiva no les sirve y ellos entran en el desempleo abierto o en el trabajo en sectores de baja productividad (Weller, 2006a, p.77).

De ese modo, "mientras que la demanda de educación superior continúa en ascenso, el mercado laboral presenta un escenario de insuficiencia creciente, debido a las crisis recurrentes y el decaimiento de la actividad" (Salgado Vega, 2005, p. 268), ante tal panorama Weller (2006a) sostiene que se deben poner en práctica una serie de estrategias a nivel macro, meso y micro social, las cuales permitan mejorar las posibilidades de los futuros profesionistas a la hora de insertarse en el mercado laboral; entre estas estrategias subraya aspectos relacionados con reformas estructurales a las políticas de empleo y crecimiento económico. No obstante, en un plano institucional, es necesario agenciar un mayor involucramiento de las instituciones educativas en las dinámicas de transición de los estudiantes al mercado laboral.

Subsiguientemente, al preguntar a los egresados si contaban con experiencia en su área de formación (figura 23), se encontró que 34.2% aún no cuentan con experiencia laboral dentro de su campo profesional, asimismo, un 65.8% sí cuenta con experiencia en su área.

Figura 23. *¿En este punto cuentas con experiencias laborales en el ámbito de tu formación profesional?*

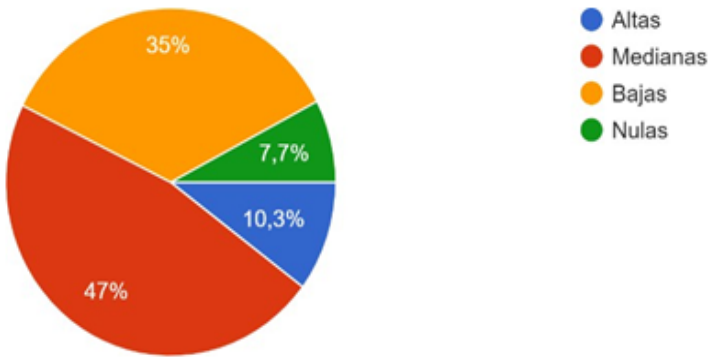


Fuente: El estudio

Este resultado también es equiparable con la encuesta elaborada con alumnos (figura 5) en la cual se halló que un 45.1% no cuenta con experiencia laboral. En ese contexto, atendiendo al hecho de que "una débil acumulación de experiencia laboral incidiría negativamente en los ingresos futuros de los individuos" (Weller, 2006b p. 12), resulta conveniente idear estancias académicas, prácticas, pasantías, acuerdos interinstitucionales que les permitan a los estudiantes generar experiencia en el ámbito laboral.

Con el ánimo de ampliar lo observado en la figura 21, se les preguntó a los egresados sobre las probabilidades de encontrar trabajo en su campo profesional una vez titulados; así, se halló que solo un 10.3 % consideran que las posibilidades han sido altas; un 47% consideran que son medianas; un 35% las considera bajas y un 7.7% las percibe como nulas (figura 24), de acuerdo con ello, se puede evidenciar que el grueso de la población encuestada percibe que sus probabilidades de encontrar empleo en su ámbito laboral han sido medianas, bajas o nulas. No debe omitirse que este fenómeno también está emparentado con aspectos relacionados con las habilidades individuales desplegadas por cada uno en el mercado, pues dicho resultado sí permite apreciar que son más los estudiantes que advierten dificultades de inserción laboral, sobre todo, si contrastamos esto con lo expuesto en la figura 21.

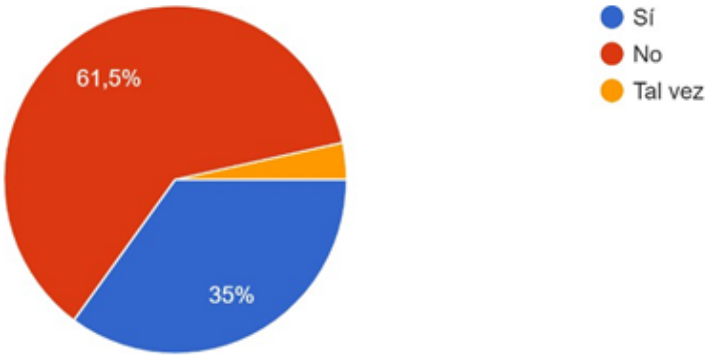
Figura 24. *Las probabilidades de encontrar trabajo en tu campo de formación al egresar de la carrera han sido...*



Fuente: El estudio

Del mismo modo, se les preguntó a los egresados si habían empezado a ejercer en sus profesiones una vez fuera de la institución escolar (figura 25), ante lo cual el 61.5% indicó que no; el 35% señaló que sí y un 3.5% señaló que tal vez. Esto se suma a lo que hemos venido comentando acerca del incremento de las dificultades que tienen los jóvenes latinoamericanos para insertarse en el mundo laboral actual. Este resultado se puede leer en paralelo con lo expuesto en la figura 6, donde se muestra que un 27.7% de estudiantes considera que sus posibilidades de encontrar trabajo al egresar son altas, un 58% considera que son medianas, un 12.5% considera que son bajas y un 1.8% considera que son nulas.

Figura 25. *Empezaste a ejercer tu profesión una vez egresaste de tu carrera*



Fuente: El estudio

Ciertamente, uno de los principales problemas de estudiantes y egresados, el de acceso al mundo laboral, "se concentra en la primera búsqueda, lo que subraya la importancia de mecanismos de apoyo para esta primera inserción laboral" (Weller, 2006b, p. 17). Al lado de ello, Weller señala que "una parte importante del alto nivel del desempleo juvenil se debe a la incorporación de nuevos buscadores de empleo" (2006b, p.18). El hecho de que cada día haya más personas profesionales, aunado a la situación global de precariedad en el mundo laboral, agudiza las relaciones de competencia, las personas deben esforzarme aún más por insertarse de manera óptima en el mercado. De acuerdo con Salgado Vega (2005), para millones de otras personas, la globalización y los cambios tecnológicos han creado incertidumbre e inseguridad, debido a que exacerban su condición vulnerable original, y amplían la brecha entre los jóvenes principiantes en el mercado laboral y los trabajadores con experiencia, entre aquellas mujeres y hombres que tienen empleos productivos y bien remunerados, y aquéllos que tienen trabajos mal pagados y de mala calidad. Así, muchos jóvenes no logran una inserción segura en el mercado, con el resultado de que quedan desempleados o trabajando en empleos mal remunerados, con poco futuro, poca protección y seguridad y sin perspectivas reales de futuro (p.269).

Aunado a lo anterior, se les preguntó a los egresados que no cuentan con empleo, cuál creen que son las razones por las cuales no encuentran alguno; en tal sentido, se identificó que el 26.3% cuenta con empleo, un 17.5% no ha buscado; 26.3% señala haber buscado, pero considera que las ofertas son limitadas; 24.6% señala que ha buscado, pero aduce no tener contactos estratégicos y un 5.3% indicó haber buscado y sido rechazado en varias ocasiones.

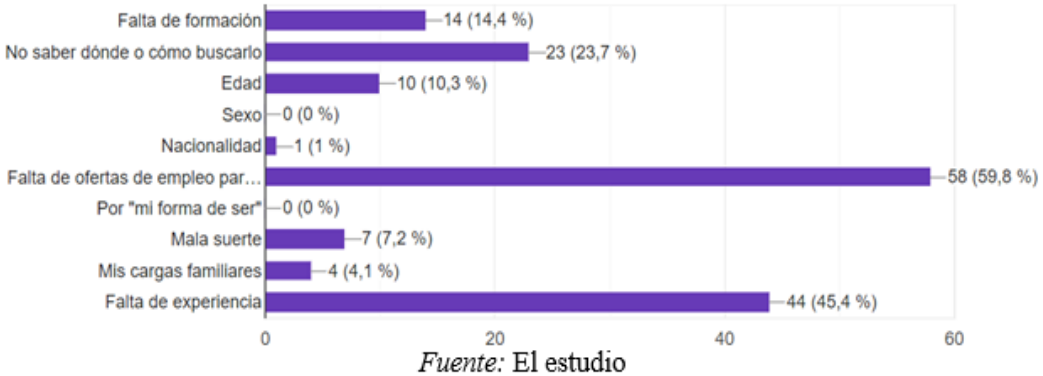
Figura 26. *En caso de no tener empleo, ¿cuál cree que son los motivos por los que no ha encontrado empleo?*



Fuente: El estudio

Sumado a lo anterior, cuando se les preguntó a los encuestados sobre las razones para no encontrar empleo (figura 27), se halló que el 14.4% considera que es debido a la falta de formación; el 23.7% percibe que no sabe dónde o cómo buscarlo; 10.3% señala a la edad como un factor; 1% considera a la nacionalidad como principal impedimento; el 59.8% indica que se debe a la falta de ofertas de empleo para su campo profesional; 7.2% señala que se debe a la mala suerte; 4.1% advierte que sus cargas familiares son el principal impedimento y un 45.4% señala la falta de experiencia como factor.

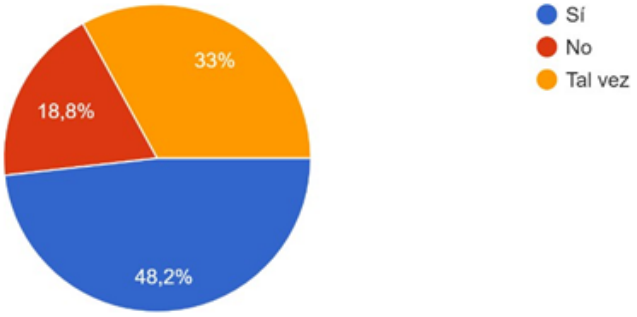
Figura 27. *La/las razón/razones por la/las que no encuentro trabajo es/son...*



Fuente: El estudio

Simultáneamente, al consultar a los egresados sobre si saben dónde y cómo buscar empleo en sus áreas, el 48.2% señaló sí tener conocimientos; el 33% indicó tal vez y el 18.8% sostuvo no saber dónde o cómo buscar empleo (figura28).

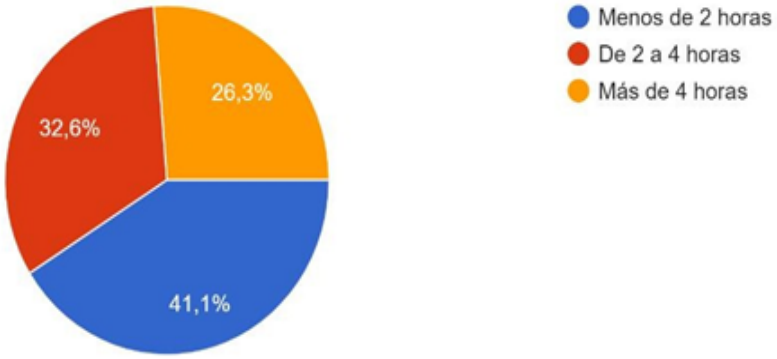
Figura 28. *Sé cómo y dónde localizar las ofertas de empleo de mi profesión*



Fuente: El estudio

Asimismo, se les preguntó cuánto tiempo invierten a diario en la búsqueda de empleo, así pues, se encontró que el 41.1% dedica menos de dos horas diarias a dicha labor; el 32.6% dedica de dos a cuatro horas al día y el 26.3% dedica más de cuatro horas al día (figura 29). Recuérdese que al hacer esta misma pregunta a los estudiantes de licenciatura se encontró que 53.5% de los estudiantes dedica menos de dos horas al día; el 37.4% le llega a dedicar entre dos y cuatro horas y solo un 9.1% le dedica más de cuatro horas a esta actividad (figura 15).

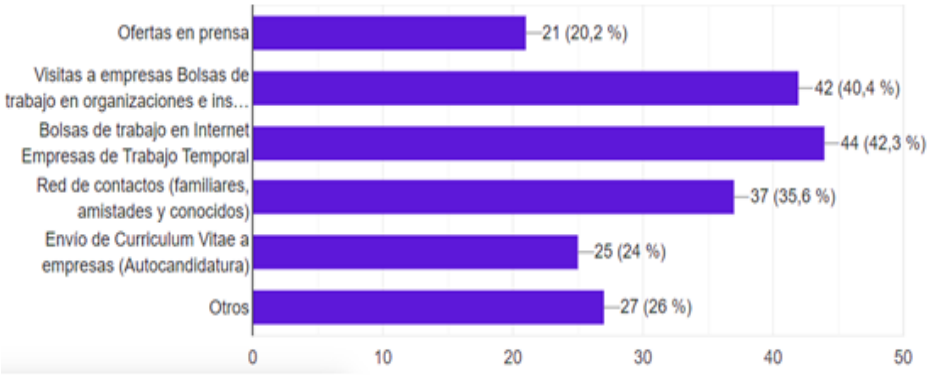
Figura 29. *Me tomo la búsqueda de empleo como un trabajo, dedicándole cada día...*



Fuente: El estudio

También se les preguntó a los egresados sobre los mecanismos que emplean para encontrar trabajo, en tal sentido, se halló que el 20.2% busca ofertas en prensa; el 40.4% visita empresas y bolsas de trabajo; el 42.3% sostuvo que consulta bolsas de trabajo en línea o empresas de trabajo temporal; 35.6% recurre a familiares, amistades y conocidos; 24% envía de manera autónoma su currículum a las empresas y un 26% recurre a otros mecanismos (figura30).

Figura 30. *Para encontrar trabajo utilizo los siguientes medios...*



Fuente: El estudio

En ese contexto, la información expuesta en las figuras 26, 27, 28, 29 y 30 exponen un hecho medular, y esto es que aspectos macroestructurales como la inestabilidad, desestructuración y precariedad económica experimentados no solo en México, sino en toda América Latina, devienen como una gravante exponencial de las dificultades que tienen los egresados para insertarse en el mercado laboral. No obstante, a ello se le pueden añadir aspectos como la falta de experiencia laboral, la carencia de una serie de habilidades que les permita a los estudiantes saber cómo y dónde buscar empleo de manera eficaz y, desde luego, la desvinculación del sistema educativo con el mercado laboral.

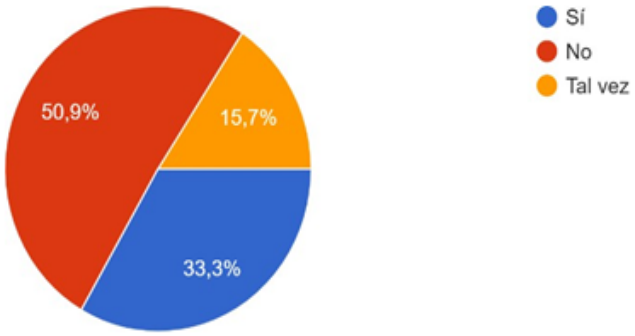
Sobre ese respecto, autores como Salgado Vega (2005) sostienen que en la actualidad los jóvenes, en general, carecen de una serie de habilidades y conocimientos para poder desenvolverse en el empleo, además de carecer de experiencia o formación práctica que les permita adaptarse constantemente a las cambiantes necesidades del mundo laboral. Ello es producto de la carencia de vínculos establecidos entre el sistema educativo y el mercado de trabajo que puedan contribuir a remitir señales acerca de las necesidades específicas de empleo (p.259).

Con base en lo anterior, resulta importante destacar que, si bien es necesaria la implementación de reformas económicas que subviertan las condiciones de inseguridad laboral que caracterizan a los tiempos actuales, desde las propias instituciones educativas se pueden emprender una serie de reformas curriculares que las acerquen aún más con el mercado laboral y permitan desarrollar habilidades para la empleabilidad en el alumnado. Ciertamente, “la formación profesional de los estudiantes debe valorar en qué medida su perfil de egreso permite satisfacer las demandas del mercado laboral” (Paz-Rodríguez et al., 2014, p.73).

Al preguntar a los egresados si trabajan en un oficio ajeno a su profesión y si han tenido que bajar sus aspiraciones salariales con tal de conseguir empleo, se encontró que un 33.3% indica sí haberlo hecho; un 15.7% señala tal vez haberlo hecho y un 50.9% sostiene que no (figura 31). En otras palabras, cercade un 51% de los egresados dice haber o tal vez haber aceptado un oficio ajeno o haber bajado sus aspiraciones salariales. Esta información es contrastable con lo expuesto en la figura 12, pues en ella se encontró que 30.8% de los estudiantes estaría dispuesto a trabajar en otra ocupación o bajar sus aspiraciones profesionales y un 31.8% tal vez estaría dispuesto.

Ciertamente, como hemos mencionado, el empeoramiento de las condiciones laborales de las personas, agenciado por los cambios financieros y políticos de los últimos tiempos, tiene implicaciones directas sobre las posibilidades que tienen los individuos de insertarse eficazmente en el mercado laboral. Así pues, muchos optan por empleos no acordes con su formación o por aceptar salarios precarios.

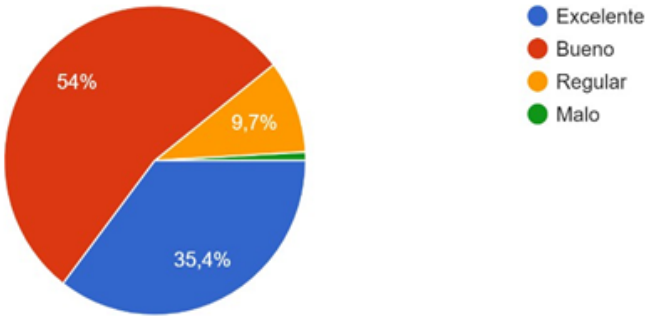
Figura 31. *Trabajo en otras ocupaciones distintas de mi profesión y he bajado mi nivel de aspiraciones profesionales con tal de tener empleo*



Fuente: El estudio

Al preguntar a los egresados sobre cómo se evalúan como profesional se identificó que el 35.4% se considera un excelente profesional; el 54% se considera bueno; el 9.7% se reconoce regular y solo un 0.9% se considera un mal profesional (figura 32).

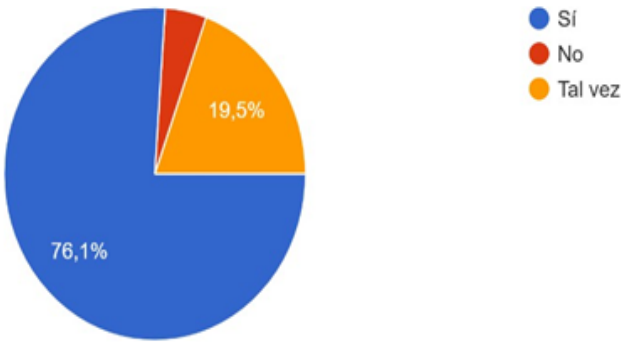
Figura 32. *Me considero un/a profesional*



Fuente: El estudio

Subsiguientemente, ante la pregunta sobre el nivel de preparación con el que se perciben los egresados para afrontar las demandas del mercado laboral, se encontró que el 76.1% se considera suficientemente preparado; el 19.5% señala tal vez estar preparado y el 4.4% admite no estar preparado (ver figura 33). Indudablemente, el hecho de que gran parte de los alumnos se perciba como suficientemente preparado para las demandas del medio es un indicador laudable, al fin y al cabo, esta percepción positiva que poseen los estudiantes y egresados sobre sus propias capacidades se emparenta con su autoeficacia y sobre el nivel de control que creen tener los individuos ante las situaciones que se presentan en el mercado laboral (Hernández-Fernaud et al., 2011).

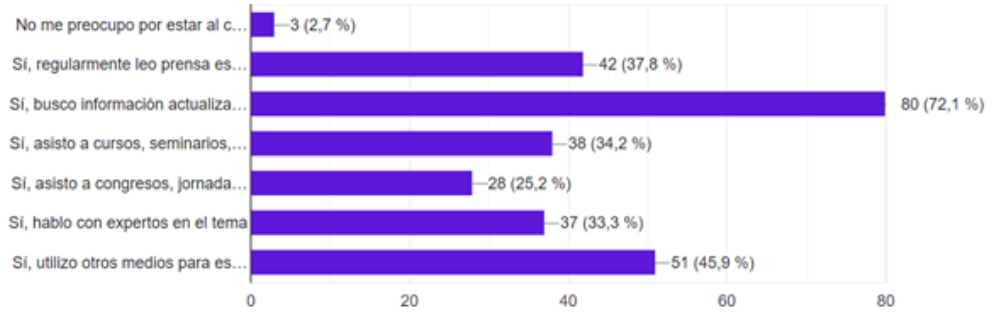
Figura 33. *Creo que estoy suficientemente preparado/a para trabajar en lo que está demandando en este momento el mercado en mi profesión*



Fuente: El estudio

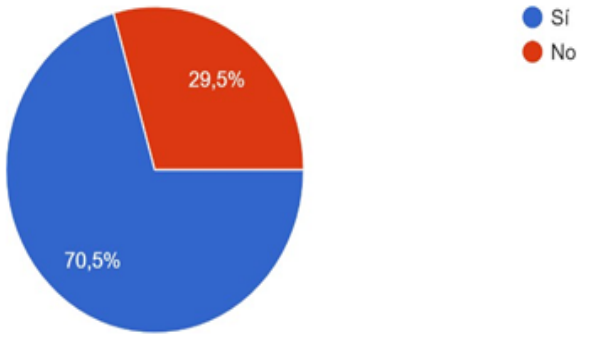
Frente a la pregunta: "Me preocupo por estar al corriente de las novedades de mi profesión", el 2.7% señaló no preocuparse; el 37.8% indicó leer con regularidad prensa especializada como boletines y revistas académicas; el 72.1% indicó buscar información en internet; el 34.2% sostuvo que asiste a cursos, seminarios y eventos relacionados con su campo; el 33.3% sostiene que habla con expertos en el tema y el 45.9% señaló emplear otros mecanismos para este cometido (figura 34). Esta pregunta resulta valiosa en tanto nos acerca al grado de preocupación que tienen los estudiantes por ir a la vanguardia de los avances en sus respectivos campos de desempeño, al fin y al cabo, en una sociedad caracterizada por la aceleración de los procesos sociales y por la reconfiguración permanente de las dinámicas de vida en general, la permanente actualización de los saberes deviene menester.

Figura 34. *Me preocupo por estar al corriente de las novedades de mi profesión*



Fuente. El estudio

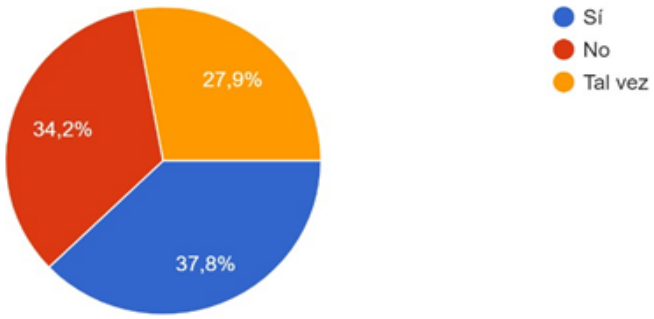
Figura 35. Tengo muy claro cómo debo hacer el currículum vitae para que refleje todo mi potencial



Fuente: El estudio

Al preguntar a los encuestados sobre sus conocimientos para realizar pruebas psicotécnicas, se identificó que el 37.8% afirma sí saber cómo elaborar este tipo de pruebas; el 34.2% señala no saberlo y un 27.9% indica tal vez (figura 36). Al poner este resultado en paralelo con el arrojado por la encuesta de estudiantes, donde un 56.9% indicó no tener conocimientos, un 27.5% señaló tal vez y un 15.6% indicó sí conocer cómo llevar a cabo este procedimiento (figura 17), se puede apreciar la necesidad de añadir este tipo de contenidos a la formación del alumnado.

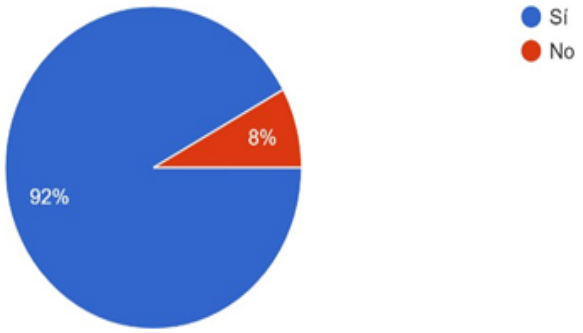
Figura 36. *Sé cómo realizar pruebas psicotécnicas*



Fuente: El estudio

Ante la pregunta, sé cómo debe ser mi actuación en una entrevista de selección, un 92% afirmó sí tener conocimiento, mientras solo un 8% indicó que no. En tal sentido, hay que recordar que, ante la misma pregunta, el 84.5% de los estudiantes sostuvo que sí conoce qué actitud y comportamiento debe tener, mientras un 15.5% indicó no tener conocimientos al respecto.

Figura 37. *Sé cómo debe ser mi actuación (comportamiento y actitud), en una entrevista de selección*

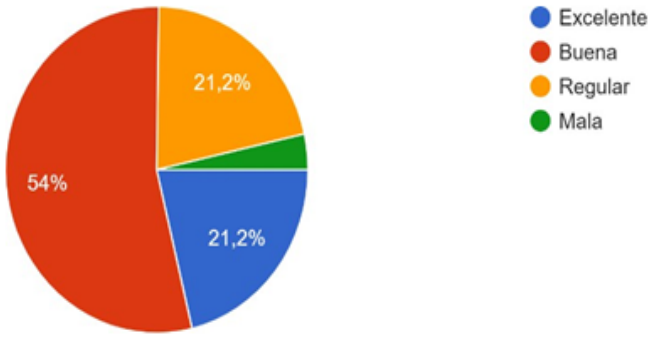


Fuente: El estudio

Lo expuesto en las figuras 35, 36 y 37 debe leerse en paralelo con los resultados representados en las figuras 26, 27, 28, 29 y 30, en tanto se relacionan directamente con las habilidades que integran la empleabilidad del individuo. En efecto, como se ha venido subrayando, el mercado laboral actual exige tanto de las personas egresadas de los programas profesionales como de los próximos a egresar no solo conocimientos especializados en su área de desempeño, además, demanda una amplia capacidad de adaptación y una serie de habilidades transversales que tornen más efectivo su desenvolvimiento en el mercado. En efecto, "para que el perfil de un trabajador potencial sea valorado requiere la conjugación de diferentes aspectos como son conocimientos, pericia profesional y empleabilidad" (Hernández-Fernaud et al., 2011, p.131).

Finalmente, ante la pregunta "¿Cómo evalúa las posibilidades que le ofreció la formación en el SEUAT con respecto a sus posibilidades de conseguir un empleo ajustado a sus expectativas?", se encontró que un 21.2% las valora como excelentes; el 54% las considera buenas, otro 21.2% las considera regulares y solo un 3.5% las considera malas. Estos resultados resultan favorables en tanto se aprecia que un 75.2% de los egresados encuestados valora entre excelente y buena su formación en el SEUAT. Cabe aclarar que estos resultados guardan correlación con lo observado en la encuesta a estudiantes donde se encontró que el 46.8% señaló que sí cree que el nivel de formación brindado por la institución es suficiente para insertarse en el mercado laboral, mientras el 36% indicó "tal vez" y solo el 17.1% sostuvo que no (figura 7).

Figura 38. *¿Cómo evalúa las posibilidades que le ofreció la formación en el SEUAT con respecto a conseguir un empleo ajustado a sus expectativas?*



Fuente: El estudio

Conclusiones y recomendaciones

En primera instancia, vale la pena destacar la significativa participación de las mujeres en la plantilla de estudiantes y egresados de la institución, ciertamente, ello corrobora que la inclusión de las mujeres en el mercado laboral es uno de los fenómenos más destacables en los últimos años, se trata de un avance en términos de inclusión femenina.

Asimismo, se pudo identificar que el espectro etario de los egresados de la institución educativa se encuentra entre los 22 y los 26 años, ello indica que gran parte de la población titulada por la institución educativa es población adulta joven. Desde luego, ello se corresponde con un fenómeno global en el que la población juvenil representa una porción significativamente alta de la mano de obra especializada que hay en el mercado.

También se pudo identificar que una décima y una onceava parte de los estudiantes y egresados cuentan con dos carreras profesionales. En tal sentido, habría la necesidad de revisar, mediante estudios subsiguientes, cuáles son las causas que motivan a las personas a estudiar más de una profesión.

En otro orden de ideas, se pudo corroborar que solo un 24.1% de los estudiantes de último semestre se encuentra laborando en un empleo relacionado con su campo profesional y solo un 28.5% del total de egresados se desempeña en algo relacionado con su formación universitaria, ya sea como empleado o empresario. Estas tasas dan una idea de las posibilidades que tienen los estudiantes de conseguir trabajo en sus respectivas áreas y de la efectividad con la que se insertan en sus respectivos campos. Incluso se pudo corroborar que cerca del 62% de los estudiantes está o tal vez estaría dispuesto a aceptar un empleo en otro campo o a bajar sus aspiraciones profesionales; mientras tanto, cerca de un 33.3% de los egresados admite que ha aceptado puestos en otras áreas o trabajos que no se relacionan con sus aspiraciones, mientras otro 15.7% indica tal vez haberlo hecho.

También se encuentra en estrecha relación con ello el hecho de que solo un 7.1% de los estudiantes y 13.7% de los egresados de la institución se perciben con los medios para montar un negocio propio en su ámbito profesional. Estas dificultades para crear empresas son un indicador tanto de la distribución sociodemográfica de la población estudiantil, en términos de pertenencia socioeconómica, y de las desigualdades y carencias estructurales que condicionan las relaciones de competencia entre la comunidad SEUAT. Asimismo, se encontró que tanto estudiantes como egresados señalan, entre los principales factores que dificultan la consecución de empleo, aspectos como la falta de ofertas en el mercado, la falta de experiencia y el hecho de no saber cómo buscar.

En relación con ello, como se pudo evidenciar a lo largo del estudio, el mercado laboral de las sociedades modernas se caracteriza por mantener a los individuos en un estado permanente de inseguridad financiera, ello en parte debido a la pérdida de garantías sociales y al debilitamiento de los sistemas encargados de velar por la protección y el bienestar social. Como observábamos en la información expuesta, si bien la demanda de educación superior y el egreso de profesionistas va en ascenso, el mercado nacional se caracteriza por su insuficiencia y precariedad condicionadas por las crisis recurrentes que se dan en el plano internacional. Ello se suma a la desigualdad y carencia estructural que ha caracterizado el devenir de la economía nacional a lo largo de las últimas décadas.

Dicho panorama demanda una serie de reformas macro y micro estructurales que se deben emplazar con el fin de paliar las dificultades enfrentadas por los profesionistas que ingresan por primera vez al mercado. En tal sentido, si bien las instituciones de educación superior no tienen la capacidad de acción para agenciar cambios macro políticos, en términos de empleo y movilidad social, sí pueden promover una serie de cambios curriculares e institucionales en procura de incidir un poco en la balanza del mercado local.

En efecto, acciones como ampliar las instancias donde los estudiantes adquieran experiencia laboral, el acercamiento de las institucione educativas con las empresas y el mercado local en general, además de la adición de contenidos curriculares que mejoren las habilidades para la empleabilidad de los egresados, son estrategias que pueden ayudar a mitigar los obstáculos que tienen los profesionistas para obtener sus primeros trabajos.

Estas estrategias cobran mayor relevancia, sobre todo cuando se toma en cuenta el hecho de que cerca del 45.1% de los estudiantes y 34.2% de los egresados afirmaron no contar al día de hoy con experiencia laboral en sus respectivas áreas. Definitivamente, la necesidad de acercar de manera vivida a los estudiantes con su campo de desempeño se debe convertir en un eje axial dentro de los itinerarios institucionales.

Todo lo anterior, aunado a otros indicadores abordados en el apartado de resultados, dan cuenta de la necesidad patente de fortalecer las áreas deformación que están emparentadas con la capacidad de empleabilidad de los estudiantes; ciertamente, la empleabilidad de los estudiantes debe ser un eje transversal de los procesos de formación de toda institución educativa, pues es su compromiso social. Resulta importante que la universidad direccione sus esfuerzos sobre este eje, mediante estrategias de extensión universitaria que acerquen a los estudiantes al mercado, que les permitan ampliar la experiencia laboral y desarrollar habilidades para la empleabilidad y el emprendimiento.

Siguiendo la línea de Caballero Fernández et al. (2014), se considera que dichas estrategias pueden emplazarse desde cuatro ejes: desarrollo de habilidades básicas relacionadas con el manejo de la tecnología y el segundo idioma; las relacionadas con la adaptación y el protocolo empresarial; las que posibiliten adaptarse a distintos puestos de trabajo requeridos y las que atiendan a las demandas de los empresarios. A ello habría que agregar habilidades relacionadas con la facilidad de búsqueda y movilidad a la hora de buscar ofertas de empleo; las habilidades sociales para entablar redes de apoyo y de trabajo; entre otras. Dicho de otro modo, la capacidad de empleabilidad debe convertirse en punta de lanza de los procesos formativos de la institución.

Referencias

Appadurai, A.(2001*). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Ediciones Trilce.

Barragán, R. (2006). *Guía para la formulación y ejecución de Proyectos de Investigación* (4taed.). PIEB.

Baptista Lucio, P.; Fernández, C. y Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill

Beck, U. (2008). Globalización e inseguridad creciente. En U.Beck, *Generación global* (pp. 59-72). Paidós.

Caballero, G., López-Miguens, M. J., y Lampón, J. (2014). La universidad y su implicación con la empleabili dad de sus graduados*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 146*(1), 23-45.

Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J. T., González Afonso, M. C. y Álvarez Pérez, P. R. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Elec trónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12*(1), 105-127.

DeVries, W., Cabrera, A., Vázquez, J., y Queen, J. (2008). Conclusiones a contrapelo: La aportación de distin tas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo. *Revista de la educación superior, 37*(146), 67-84.

DeVries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista iberoamericana de educación superior, 2*(4), 3-27.

Domínguez Lugo, A. J., Silva Ávila, A.E., Castorena Peña, A., Barrera Moreno, M. A., y Ramírez González, D. I. (2017). Investigación sobre las oportunidades de empleo para los profesionistas recién egresados utilizando BSC. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 116-134.

Formichella, M. M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de estudios sociales*, (47), 79-91.

Fundación Chile (2003). *Las competencias de empleabilidad, una aproximación al modelo del Programa Preparado*. Programa de competencias laborales de Fundación Chile.

Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. *Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-De La Rosa, C. I. y Hernández, B. (2011). Emplea bilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 27*(2), 131-142.

Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.

Melchor Guerrero, P. (2010). *Empleabilidad, impulso para la carrera profesional*. https://egresados.itesm.mx/vinculacion/Edi_69/edi69_revista_10.htm

Olmos Rueda, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables.* Bellaterra.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *Panorama de la Educación*. OCDE.

Padilla Camacho, E., Robles Pérez, I. A. y Vélez Pedroza, L. (2019). EL DESEMPLEO: Factores sociales que nos indican las causas del desempleo y el impacto que se tiene. *Instituto de estudios legislativos*, 23-55.

Paz-Rodríguez, F., Betanzos-Díaz, N., y Uribe-Barrera, N. (2014). Expectativas laborales y empleabilidad en enfermería y psicología. *Aquichan, 14*(1), 67-78.

Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo.*Universitas Psychologica, 7*(2), 319-334.

Sáez, F. y Torres, C. (2007). *Empleabilidad.* FUNDIPE.

Salgado Vega, M. C. (2005). Empleo y transición profesional en México. *Papeles de población, 11*(44), 255-285.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras 2016-2017*. SEP.

Fragoso, J. T. (2015). Teorías en torno a la globalización y sus implicaciones para el desarrollo económico latinoamericano: Theories concerning the Globalization and his Implications for the Economic Latin-American Development. *Economía Informa*, 391, 32-53.

Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17*(49), 434-454.

Weller, J. (2006). Inserción laboral de jóvenes: Expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín redEtis,* (5), 65-86.

Weller, J. (2006b). Problemas de la inserción laboral de la población juvenil en América Latina. *Papeles de población, 12*(49), 09-36.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. Revista de la *CEPAL*,(92), 61-82.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA UPGCH SOBRE EL USO DE LOS OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (OVA) EN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE

Carolina Ochoa Castro[1]

Enviado el 13 de marzo de 2024
Aprobado el 02 de mayo de 2024

[1]Universidad Pablo Guardado Chávez. Libramiento Norte. Oriente, 3450, Ampliación las Palmas, 29040, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Resumen: En el contexto actual de la educación, el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha generado un impacto significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas tecnologías, los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) han emergido como herramientas prometedoras para mejorar la calidad educativa y facilitar el acceso a contenidos interactivos y personalizados. Este estudio se realizó con el objetivo de comprender la percepción de los estudiantes del nivel cuatro de inglés de la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH) sobre el uso de OVAs y su impacto en el aprendizaje del inglés. La investigación es descriptiva y transversal, utilizando un enfoque cuantitativo para seleccionar a los participantes. Aunque este enfoque tiene limitaciones en términos de generalización, los resultados obtenidos proporcionan una visión inicial y valiosa sobre las percepciones de los estudiantes. La muestra consistió en 52 estudiantes del nivel cuatro de inglés, divididos en dos grupos de 26 cada uno. Se empleó una encuesta estructurada para recolectar datos sobre la percepción de los estudiantes acerca de la efectividad de los OVA en su proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes perciben positivamente el uso de los OVA, destacando mejoras en la adquisición de vocabulario, comprensión auditiva y expresión oral y escrita. Además, los OVA fueron considerados más efectivos que los métodos tradicionales debido a su interactividad, accesibilidad y capacidad para motivar a los estudiantes. En conclusión, los OVA son herramientas efectivas que mejoran el aprendizaje del inglés, proporcionando una experiencia educativa más interactiva y satisfactoria. No obstante, se identificaron limitaciones relacionadas con la estabilidad del internet y las restricciones de algunas aplicaciones. Se recomienda mejorar estos aspectos para optimizar el uso de OVA en el entorno educativo de la UPGCH.

Palabras clave: Objetos virtuales de aprendizaje, aprendizaje del inglés, tecnologías de la información y comunicación.

Abstract: In the current educational context, the use of Information and Communication Technologies (ICT) has significantly impacted teaching and learning processes. Among these technologies, Virtual Learning Objects (VLO) have emerged as promising tools to improve educational quality and facilitate access to interactive and personalized content. This study was conducted with the aim of understanding the perception of fourth level English students at Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH) regarding the use of VLO and their impact on learning English. The research is descriptive and cross-sectional, utilizing a quantitative approach to select participants. Although this approach has limitations in terms of generalization, the results provide an initial and valuable insight into the students' perceptions. The sample consisted of 52 fourth level English students, divided into two groups of 26 each. A structured survey was used to collect data on the students' perceptions of the effectiveness of VLO in their learning process. The results showed that the majority of students perceive the use of VLO positively, highlighting improvements in vocabulary acquisition, listening comprehension, and oral and written expression. Additionally, VLO were considered more effective than traditional methods due to their interactivity, accessibility, and ability to motivate students. In conclusion, VLO are effective tools that enhance English learning, providing a more interactive and satisfactory educational experience. However, limitations related to internet stability and application restrictions were identified. It is recommended to improve these aspects to optimize the use of VLO in the educational environment of UPGCH.

Keywords: Virtual learning objects, English learning, information and communication technologies.

Introducción

En el contexto actual de la educación, el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y de Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) ha generado un impacto significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas tecnologías, los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) han emergido como una herramienta prometedora para mejorar la calidad educativa y facilitar el acceso a contenidos interactivos y personalizados. Al igual que las TIC, estos se han convertido en un componente esencial para la innovación educativa.

La integración de las TIC en la educación no solo ha transformado la forma en que se imparte el conocimiento, sino que también ha ampliado el acceso a recursos educativos, permitiendo una educación más inclusiva y personalizada (Gros, 2016). Las TIC ofrecen diversas herramientas que facilitan la enseñanza interactiva y la colaboración entre estudiantes y docentes, creando entornos de aprendizaje dinámicos y efectivos (Alonso, 2018).

En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo principal sumergirse en la percepción de los estudiantes de la licenciatura en inglés de la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH) acerca del uso de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y su impacto en la mejora del aprendizaje.

Este objetivo se derivó en varios puntos específicos que guiaron el análisis detallado de la experiencia de los estudiantes con estas herramientas para comprender cómo influyen en su proceso de aprendizaje. Para lograr este objetivo, se plantearon varios puntos específicos que guiaron el análisis detallado de la experiencia de los estudiantes con los OVA.

Primero, se buscó evaluar cómo los estudiantes perciben la efectividad de los OVA en su proceso de aprendizaje del idioma inglés. Esta evaluación permitirá entender en qué medida estos recursos contribuyen al logro de los objetivos específicos de la asignatura, tales como la adquisición de vocabulario, la comprensión auditiva, y la expresión oral y escrita.

Además, se pretendió identificar las ventajas que los estudiantes perciben al utilizar los OVA en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza. Elementos como la motivación, la interactividad, la accesibilidad y la retroalimentación serán objeto de análisis para comprender cómo estos factores influyen en la experiencia de aprendizaje.

Los OVA se consideran parte de las herramientas que se encuentran dentro del software educativo; estos objetos permiten a los estudiantes interactuar con simulaciones, animaciones y otros medios dinámicos para construir significados desde una perspectiva constructivista (Salcedo et al., 2007). Massa y Pesado (2012) definen los OVA como estructuras independientes que contienen objetivos, contenido, actividades de aprendizaje, metadatos y mecanismos de evaluación. Según Wiley (2000), los OVA permiten a los estudiantes acceder a materiales didácticos de manera flexible y a su propio ritmo, lo que contribuye a una mayor retención y comprensión del conocimiento. Horton (2011) sostiene que los OVA no solo mejoran las habilidades prácticas de los estudiantes, sino que también fomentan un aprendizaje más profundo y significativo.

De acuerdo con los autores, los OVA son recursos educativos interactivos que se utilizan como complemento en la enseñanza y el aprendizaje de diversas asignaturas favoreciendo la participación y construcción de sus conocimientos. Asimismo, han destacado por su capacidad para mejorar la calidad educativa y son recursos digitales diseñados para facilitar el aprendizaje mediante la interacción y la personalización del contenido educativo.

Por lo tanto, la Universidad Pablo Guardado Chávez pone como fundamento del modelo educativo el constructivismo en la diversidad de planes y programas académicos y la diversidad de metodologías centradas en el aprendizaje para la vida, partiendo de las necesidades, motivaciones y estilos de aprendizaje de los estudiantes con miras al desarrollo de competencias. Según Piaget (1970), el constructivismo se basa en la idea de que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno, lo que resalta la importancia de adaptar los métodos educativos a las características individuales de los estudiantes (p. 112). De manera similar, Bruner (1966) sostiene que "el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual" (p. 34).

El modelo centrado en el aprendizaje para la vida toma como punto de partida las situaciones y experiencias que el docente diseña en los escenarios áulicos, en plataformas virtuales y en laboratorios, talleres o escenarios exteriores. Estos entornos promueven la manipulación, la vivencia y el contacto directo con los objetos, articulando a los talleres, las excursiones, los laboratorios, las manualidades y problemas prácticos, con la vida académica dentro del aula. Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes interactúan en contextos sociales, ya que "la zona de desarrollo próximo" permite que los aprendizajes se potencien a través de la colaboración y la guía de otros (p. 86). Además, Dewey (1938) subraya la importancia de la experiencia en la educación, argumentando que "todas las genuinas experiencias educativas se basan en la interacción entre el individuo y el entorno" (p. 25).

Al incorporar la tecnología y las experiencias prácticas en el proceso educativo, la Universidad Pablo Guardado Chávez busca crear un entorno de aprendizaje dinámico y significativo. Como afirma Siemens (2005), "la integración de la tecnología y la colaboración en el proceso de aprendizaje refleja la realidad de la vida profesional y personal en el siglo XXI" (p. 7). Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar competencias que les serán útiles no solo en su vida académica, sino también en su futuro profesional.

Los estudiantes adquieren un rol activo en el contexto de la ciudadanía digital, manteniéndose en constante actualización y utilizando nuestra plataforma virtual. Este papel activo es fundamental en la era digital, donde las competencias tecnológicas y la capacidad de adaptarse a nuevos entornos virtuales son esenciales. Según Ribble (2015), la ciudadanía digital implica "el uso responsable y ético de la tecnología para participar plenamente en la sociedad digital" (p. 23). En este sentido, los estudiantes no solo consumen información, sino que también contribuyen activamente a la creación y difusión de conocimiento en entornos virtuales.

A través de los cursos autogestivos en línea que se ofrecen, los estudiantes desarrollan aprendizajes adaptativos basados en la resolución de problemas, lo que resulta en conocimientos significativos y permanentes. Este método de aprendizaje autónomo fomenta la autoeficacia y la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso educativo. Según Zimmerman (2002), el aprendizaje autogestivo "permite a los estudiantes tomar el control de su educación, estableciendo metas personales y monitoreando su progreso hacia el logro de estas metas" (p. 65). Este enfoque es crucial para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, ya que los estudiantes deben aplicar su conocimiento de manera práctica y relevante para superar desafíos específicos.

Además, este enfoque integral y tecnológico no solo apoya el aprendizaje académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo profesional, dotándolos de habilidades necesarias para una ciudadanía digital efectiva y responsable. Las competencias desarrolladas a través de estos cursos en línea, como la alfabetización digital, la comunicación en entornos virtuales y la capacidad de colaborar en proyectos en línea, son altamente valoradas en el mercado laboral actual. Según Selwyn (2014), "la alfabetización digital es una habilidad fundamental para la empleabilidad en el siglo XXI, ya que permite a los individuos adaptarse a las tecnologías emergentes y trabajar eficazmente en entornos digitales" (p. 89).

La plataforma virtual también proporciona un espacio para la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes, fomentando un sentido de comunidad y pertenencia en el entorno educativo digital. Esto es especialmente relevante en el contexto de la educación a distancia, donde la interacción social puede ser limitada. Según Anderson (2008), "la presencia social en los entornos de aprendizaje en línea es esencial para el éxito educativo, ya que promueve la participación activa y el compromiso de los estudiantes" (p. 34).

El Sistema Educativo Pablo Guardado Chávez está en constante innovación científica y tecnológica, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de la formación para el siglo XXI. Según Bates (2019), la implementación de la tecnología en la educación permite "mejorar el acceso, la flexibilidad y la personalización del aprendizaje" (p. 45). En este sentido, la implementación de la tecnología es una constante en todos los programas formativos, con el uso de una Plataforma Virtual LMS (Learning Management System) que propicia procesos de aprendizaje donde el rol de los estudiantes y docentes es activo al realizar las diversas actividades. Como indica Aljaraideh y Al Bataineh (2019), "el uso de LMS en el ámbito educativo facilita la gestión del conocimiento, la colaboración y el aprendizaje a lo largo de la vida" (p. 98).

A través del uso de la plataforma en el sistema Escolar, Mixto, y no Escolarizado, se pondera la importancia del rol del docente como un facilitador de estrategias de aprendizaje y un diseñador al subir sus contenidos, instrucciones, objetos virtuales de aprendizaje, actividades de aprendizaje y rúbricas, que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala Garrison y Vaughan (2008), el uso de plataformas LMS "transforma el rol del docente de un mero transmisor de información a un facilitador del aprendizaje" (p. 112), promoviendo un ambiente educativo más interactivo y colaborativo.

El propósito de esta investigación es obtener una visión profunda de la percepción de los estudiantes sobre el uso de los OVA en el aprendizaje del inglés, con el fin de mejorar las prácticas educativas y promover una experiencia de aprendizaje más interactiva, efectiva y satisfactoria. De acuerdo con Mayer (2009), los objetos virtuales de aprendizaje "pueden mejorar significativamente la comprensión y retención de la información" (p. 76), lo que subraya la importancia de su integración en el currículo educativo para cumplir con las demandas del siglo XXI.

Este proyecto de investigación es sumamente fundamental ya que nos permite conocer las diferentes experiencias y percepciones que tienen los estudiantes de UPGCH que cursan la asignatura de inglés del nivel cuatro y, asimismo, ver el impacto que les genera al hacer uso de los OVA en su proceso de aprendizaje.

Se busca generar nuevos conocimientos, un entorno de aprendizaje más atractivo, mejorar las prácticas educativas, adaptar el currículo, promover una experiencia de aprendizaje más efectiva y satisfactoria, validar el uso de las TAC y contribuir a la innovación en el campo de la educación del nivel superior. Asimismo, se pretende aumentar la interacción, motivación y accesibilidad en su proceso de formación adaptándose al contexto actual y sus necesidades, tomando en cuenta el modelo educativo de UPGCH.

Existen diferentes herramientas tecnológicas para mejorar la experiencia educativa de forma positiva en los estudiantes de la asignatura inglés con el uso de OVA, debido a que se refleja diferentes percepciones sobre el uso de estas herramientas, por el impacto que genera en la actualidad la accesibilidad e interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que toda la información que se recaba es de mucha utilidad para mejorar las prácticas educativas, adaptar el currículo y promover una experiencia de aprendizaje más efectiva, interactiva y satisfactoria en el contexto de la asignatura en inglés.

Por lo tanto, se recogerán recomendaciones y sugerencias por parte de los estudiantes para mejorar el uso de los OVA en la enseñanza del inglés. Estas recomendaciones serán fundamentales para ajustar y optimizar la integración de estas herramientas en el entorno educativo de la UPGCH.

Metodología

Todo proceso de investigación requiere establecer los parámetros metodológicos, el enfoque de investigación y los métodos de recolección de datos, los cuales dirigirán el curso del estudio. A continuación, se presenta el contenido de este estudio, el enfoque, método utilizado, la descripción de la población y muestra.

La investigación descriptiva y transversal con enfoque cuantitativo fue elegida debido a su capacidad para especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno estudiado. Según Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación descriptiva "busca especificar propiedades características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice" (p. 89). Un estudio transversal permite "recolectar datos en un solo momento en un tiempo único" (p. 105), lo cual es adecuado para evaluar la percepción y eficacia de los OVA en el aprendizaje del inglés.

El proceso de selección de la muestra se realizó cuidadosamente para asegurar que los participantes representaran adecuadamente la población de estudio. Fraenkel et al. (2012) destacan que una muestra finita y bien definida es crucial para obtener resultados representativos dentro de un estudio cuantitativo (p. 94).

Con respecto a lo anterior, ambos constructos se enlazaron generando un instrumento de recogida de datos que permitiera comprender cómo la actitud y percepción colabora con la adquisición de competencias de adaptación al cambio, en términos de innovación, accesibilidad y mejora del proceso de aprendizaje. Creswell (2014) destaca que los enfoques cuantitativos son particularmente útiles para "examinar la relación entre variables medibles" (p. 155), lo que es esencial para evaluar la percepción y eficacia de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA).

Kerlinger y Lee (2002) también subrayan la importancia de los estudios descriptivos en el campo educativo, señalando que estos permiten "describir de manera sistemática el fenómeno investigado" (p. 145), lo cual es crucial para entender cómo los OVA impactan en el aprendizaje de los estudiantes de inglés. Tuckman y Harper (2012) argumentan que la investigación cuantitativa, al utilizar instrumentos estandarizados, "asegura la objetividad y precisión en la medición de variables" (p. 89), lo cual es vital para la validez de los hallazgos en estudios educativos.

Así, al articular estos enfoques metodológicos, la investigación se basa en una estructura sólida para evaluar y mejorar los procesos educativos mediante la implementación de tecnologías innovadoras como los OVA, contribuyendo a la formación de competencias adaptativas en los estudiantes.

La elección del enfoque cuantitativo se fundamenta en su capacidad para medir variables específicas y analizar datos numéricos de manera objetiva. Creswell (2014) define el enfoque cuantitativo como aquel que permite describir fenómenos mediante la recolección de datos numéricos y el uso de técnicas estadísticas para establecer patrones y probar teorías.

De acuerdo con González y Mora (2018), el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación permite la mejora de las competencias de los estudiantes, especialmente en entornos de aprendizaje de idiomas. La fundamentación teórica se basa en estudios previos que destacan la eficacia de los OVA en la educación. Wiley (2000) define los OVA como unidades digitales de aprendizaje que facilitan el acceso a contenido educativo interactivo y personalizado. Según Horton (2011), los OVA promueven una mayor retención del conocimiento y mejoran las habilidades prácticas de los estudiantes. Estos autores fueron elegidos debido a su amplia aceptación y validación en el campo de la educación y tecnología, proporcionando una base sólida para la implementación de los OVA en este estudio.

Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Pablo Guardado Chávez, es una institución privada, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La colaboración de la coordinadora del centro de idiomas UPGCH y la docente de la asignatura de inglés, fueron de mucha utilidad para la realización de dicho estudio.

Los estudiantes del nivel cuatro de inglés fueron seleccionados y notificados de su participación en el estudio. Se les informó sobre los objetivos del estudio, beneficios, alternativas, desafíos y la finalidad de la investigación para contribuir a su proceso educativo utilizando los OVA. Se obtuvo el apoyo de los estudiantes, quienes participaron en diferentes actividades para poner en práctica estas herramientas tecnológicas e identificar su impacto.

Tabla 1. *Nivel de confianza y muestra del nivel cuatro de inglés UPGCH*

		NIVEL DE CONFIANZA	Z	TAMAÑO DE M ACORDE AL ERROR		
		90%	1,64		N°CONFIANZA	96
N	52,00	91%	1,70		MARGEN DEL ERROR	0,05
Z	1,96	92%	1,75		T POBLACION EFECTUADA	46
Z^'2	3,8416	93%	1,80		T POBLACION	52
P1	0,50	94%	1,88	46	PROBABILIDAD QUE OCURRA	0,5
Q	0,25	95%	1,96		PROBABILIDAD QUE NO OCURRA	0,5
P	0,25	96%	2,05			
E	0,05	97%	2,17			
E^2	0,0025	98%	2,33			
n	49,9408	99%	2,58			

Fuente: Elaboración propia a partir de estudio.

La muestra es finita, con un total de 52 estudiantes del nivel cuatro de inglés de la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH). Asimismo, los alumnos estaban divididos en dos grupos de 26 cada uno, con edades entre 18 y 30 años. De estos, 27 eran hombres y 25 mujeres, distribuidos en los grupos 4A1 y 4A5. De acuerdo con Fraenkel et al. (2012), una muestra finita y bien definida es crucial para obtener resultados representativos dentro de un estudio cuantitativo (p. 94).

No obstante, de los 52 estudiantes solo respondieron 46 de forma global; del grupo 4A1 participaron 26, es decir, 16 mujeres y 10 hombres, y del grupo 4A5 participaron 20 en total, es decir, 6 mujeres y 14 del sexo masculino. Esto proporciona una visión limitada por el tamaño de la población; sin embargo, la información obtenida es valiosa para conocer la percepción de los estudiantes de inglés en relación con el uso de los OVA en la mejora del aprendizaje. Según Creswell (2014), incluso en estudios con muestras limitadas, la información recopilada puede proporcionar insights significativos y valiosos para entender las dinámicas y percepciones dentro de un contexto educativo específico (p. 157).

Desafortunadamente, de los 52 alumnos, solo cuatro estudiantes no pudieron participar en la encuesta ya que se ausentaron en las sesiones por motivos personales y de salud. Los datos demográficos revelaron que el 41.3% de los estudiantes tenían entre 18 y 19 años, el 37% entre 20 y 21 años, y el resto entre 26 y 30 años. Esta distribución demográfica es fundamental para contextualizar los resultados y entender mejor las respuestas de los participantes, como indican Cohen et al. (2011), "la descripción demográfica de los participantes es esencial para la interpretación adecuada de los datos" (p. 113).

La investigación se desarrolló en tres fases. La primera fase fue la selección de la población: identificación y selección de los estudiantes participantes; la segunda fase fue la identificación de percepciones: evaluación de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de OVA en las clases de inglés y su efectividad en la adquisición de competencias lingüísticas; y la última fase fue el desarrollo de las herramientas didácticas tecnológicas, en este caso el OVA.

La estructura en fases permite un enfoque sistemático y organizado en la recopilación y análisis de datos, tal como sugiere Yin (2018), quien afirma que "la estructuración en fases de una investigación facilita la gestión y análisis detallado de los datos recolectados" (p. 87).

Por otro lado, se utilizó el método de encuesta, aplicando un formulario generado en Google Forms para recolectar datos de todos los estudiantes de nivel cuatro de inglés, con el fin de conocer, desde la perspectiva de los estudiantes y su experiencia en el curso, su opinión sobre el uso de los OVA en modalidad presencial.

Este formulario contenía preguntas cerradas para facilitar la tabulación y el análisis de datos. Adicionalmente, se realizaron observaciones en el aula para complementar la información obtenida. El cuestionario se diseñó para capturar las percepciones de los estudiantes sobre varios aspectos del uso de OVA, incluyendo su interactividad, accesibilidad y efectividad. Las preguntas cerradas permitieron una recopilación eficiente de datos cuantitativos que podrían ser fácilmente analizados para identificar patrones y tendencias. Según Kerlinger y Lee (2002), las preguntas cerradas son fundamentales en la investigación cuantitativa porque "facilitan la tabulación y el análisis de datos, asegurando la objetividad en la recolección de respuestas" (p. 125).

La encuesta se administró a través de Google Forms, una herramienta que facilita la recopilación y el análisis de datos de manera eficiente. Este método es ampliamente reconocido por su capacidad para simplificar el proceso de recopilación de datos, permitiendo a los investigadores alcanzar a un mayor número de participantes en un tiempo reducido.

Según Wright (2005), el uso de herramientas digitales como Google Forms "reduce significativamente el tiempo y los recursos necesarios para la recolección de datos, aumentando la eficiencia del proceso de investigación" (p. 72). Antes de la administración de la encuesta, se llevaron a cabo sesiones informativas con los estudiantes para explicarles el propósito del estudio y asegurar su consentimiento informado. Se les explicó cómo sus respuestas contribuirían a mejorar los métodos de enseñanza y el uso de tecnologías educativas en su universidad.

Los datos recolectados fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas. Se calcularon frecuencias y porcentajes para cada una de las preguntas del cuestionario, permitiendo una interpretación clara de las percepciones de los estudiantes. Además, se realizaron análisis comparativos entre los dos grupos para identificar posibles diferencias en sus percepciones y experiencias con los OVA.

La elección del método de encuesta se justifica por su eficiencia y capacidad para obtener una gran cantidad de datos en un corto período. Según Denscombe (2010), las encuestas son una técnica de investigación cuantitativa adecuada para recolectar datos de manera sistemática y obtener información sobre las percepciones y actitudes de una población específica. Por otro lado, los beneficios se reflejaron en la práctica docente, en sus contenidos educativos, materiales didácticos y las herramientas tecnológicas aplicadas, así como en el impacto generado por los OVA en los estudiantes.

Resultados y discusión.

De acuerdo con la hipótesis, los resultados obtenidos en el formulario indicaron un respaldo positivo, ya que existían herramientas tecnológicas como los OVA que podían mejorar la experiencia educativa de manera eficaz en los estudiantes de inglés. Las percepciones de los estudiantes reflejaron un impacto positivo en la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Moreno y Mayer (2007), "los objetos virtuales de aprendizaje pueden aumentar significativamente la comprensión y retención de información" (p. 313), lo que coincide con las percepciones positivas reportadas en este estudio.

Los resultados obtenidos proporcionan una visión inicial sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes de inglés de la UPGCH hacia el uso de los OVA. Aunque la muestra es pequeña y no puede generalizarse a toda la población estudiantil de la universidad o a otros contextos educativos, los hallazgos son valiosos para identificar fortalezas y áreas de mejora en la implementación de los OVA. Como señala Creswell (2014), "las investigaciones descriptivas proporcionan datos esenciales que pueden informar decisiones educativas" (p. 56). En este sentido, la investigación descriptiva ha permitido captar las primeras impresiones y actitudes de los estudiantes, brindando una base sólida para futuras mejoras.

El análisis comparativo entre los dos grupos de estudiantes (4A1 y 4A5) mostró algunas diferencias en sus percepciones y experiencias con los OVA. Por ejemplo, los estudiantes del grupo 4A1 indicaron una mayor satisfacción con la interactividad de los OVA, mientras que los del grupo 4A5 valoraron más la accesibilidad de estos recursos. Estas diferencias pueden deberse a diversos factores, como la familiaridad previa con la tecnología o el estilo de enseñanza del instructor.

Los estudiantes demostraron una fuerte preferencia y aprecio por los OVA, destacando su potencial para hacer el aprendizaje más interactivo y atractivo. Sin embargo, los desafíos mencionados, como la accesibilidad y la necesidad de capacitación, deben ser abordados para maximizar el impacto positivo de estas herramientas. Según Bates (2015), "la capacitación continua y el acceso adecuado a la tecnología son cruciales para el éxito de las iniciativas educativas tecnológicas" (p. 78).

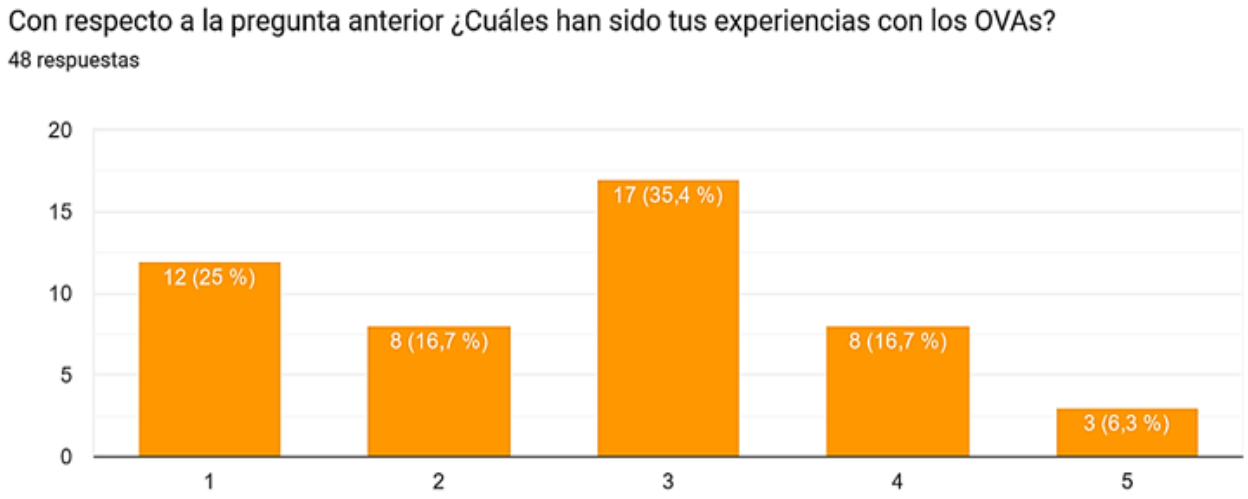
La universidad podría considerar invertir en licencias de diversos programas para tener mayor interactividad, acceso a otras funciones, infraestructuras tecnológicas, y programas de formación para asegurar que tanto estudiantes como docentes puedan aprovechar plenamente los beneficios de los OVA.

Estos hallazgos también pueden servir como base para futuras investigaciones. Se recomienda ampliar la muestra a diferentes niveles y contextos educativos para obtener una comprensión más completa de la efectividad de los OVA. Además, se podrían explorar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de estas herramientas en el aprendizaje del inglés. Según Cohen et al. (2011), "los estudios longitudinales permiten observar el desarrollo y la evolución de los efectos de las intervenciones educativas a lo largo del tiempo" (p. 109).

Además, se podrían explorar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de estas herramientas en el aprendizaje del inglés. Como sugieren Ary et al. (2002), "los estudios longitudinales son esenciales para entender los efectos a largo plazo de las intervenciones educativas" (p. 220).

En la figura 1 se puede apreciar que el 35.4% de los estudiantes del nivel 4 de inglés consideran que sus experiencias con el uso de los OVA han sido buenas.

Figura 1. *Experiencias de los estudiantes con el uso de OVA*



Fuente: Elaboración propia (2024)

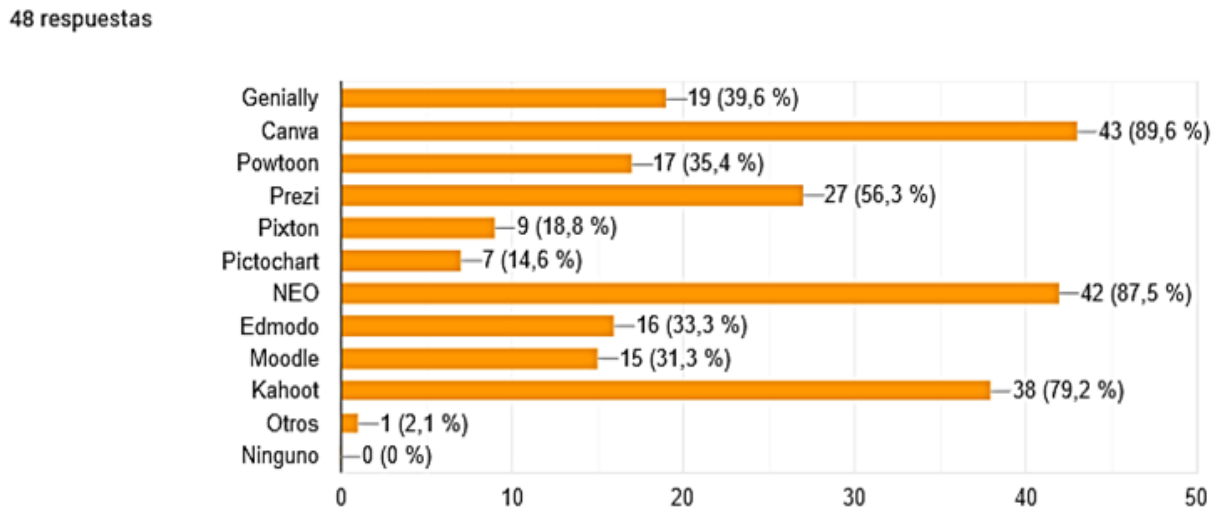
Este resultado sugiere que un tercio de los participantes ha encontrado valor en la implementación de los OVA en sus clases de inglés, lo cual es un indicativo alentador sobre la aceptación inicial de estas herramientas. La retroalimentación positiva de los estudiantes puede ser interpretada como un reflejo de la capacidad de los OVA para mejorar la calidad del aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes en la materia.

Es necesario tener en cuenta que los resultados de la muestra finita no podían generalizarse a toda la población estudiantil de la UPGCH o a otros contextos educativos porque la población era pequeña. Las experiencias positivas de los estudiantes con los OVA pueden tener varios impactos positivos en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el aumento del interés y la motivación hacia el contenido educativo, la mejora en la comprensión de conceptos complejos y la capacidad de retención de la información son algunos de los beneficios reportados en estudios sobre el uso de OVA en el ámbito educativo (González y López, 2021).

Cabe mencionar que, en un estudio realizado en la Universidad de Salamanca, se exploraron las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de OVA en el aprendizaje del inglés. Los resultados revelaron que el 70% de los estudiantes consideraban los OVA como una herramienta útil y efectiva para mejorar su comprensión del idioma. Además, la mayoría de los estudiantes apreciaron la flexibilidad y accesibilidad de los OVA, que les permitían aprender a su propio ritmo y en su propio tiempo.

En la figura 2 se puede apreciar qué tanto conocen sobre los OVA o qué programas han utilizado últimamente. En el formulario se les brindó una serie de respuestas múltiples para identificar si realmente conocen los OVA. Los alumnos del cuarto nivel de inglés indicaron que los OVA que más conocen son Canva (89.6%), Neo (87.5%), Kahoot (79.2%), Prezi (56.3%) y Genially (39.6%).

Figura 2. *Conocimiento sobre los OVA*



Fuente: Elaboración propia (2024)

Con respecto a lo anterior, el alto porcentaje de conocimiento sobre Canva y Neo refleja la popularidad y utilidad de estas herramientas en el contexto educativo actual. Canva es una herramienta de diseño gráfico que permite a los estudiantes crear presentaciones y materiales visuales atractivos. En un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), se encontró que el uso de Canva no solo mejoraba la calidad de las presentaciones estudiantiles, sino que también incrementaba el interés y la participación en las clases (García y Torres, 2022).

Neo LMS, por su parte, es una plataforma de gestión de aprendizaje que facilita la organización de tareas, la evaluación y el seguimiento del progreso estudiantil. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un estudio reveló que el uso de Neo LMS permitió a los estudiantes gestionar mejor sus tiempos y tareas, resultando en un aumento del rendimiento académico (Hernández y Pérez, 2021).

Kahoot, conocido por su enfoque gamificado, es otra herramienta ampliamente reconocida. Su uso en el aula ha demostrado aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Un estudio en la Universidad de Guadalajara indicó que los estudiantes que utilizaron Kahoot en sus clases de inglés mostraron una mayor retención de vocabulario y conceptos gramaticales, comparado con aquellos que siguieron métodos más tradicionales (López y Martínez, 2020).

Prezi, sigue siendo una opción valiosa para crear presentaciones dinámicas y visualmente atractivas. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se encontró que los estudiantes que utilizaron Prezi reportaron una mejora en su capacidad para organizar y presentar información de manera clara y efectiva (Ramírez y Torres, 2021).

Genially, aunque menos conocido en comparación con los anteriores, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes de UPGCH, es una herramienta valiosa para la creación de contenido interactivo y multimedia. Investigaciones en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) han demostrado que el uso de Genially en las clases mejora la comprensión de conceptos complejos y fomenta la participación activa de los estudiantes (González y Pérez, 2020).

Como se puede apreciar en la figura 3, el 93.5% que equivale a 44 estudiantes del nivel 4 de inglés recomiendan el uso de los OVA para aprender el idioma. Estudios recientes indican que los estudiantes que utilizan OVA en sus clases de inglés muestran un mayor nivel de motivación y compromiso con su aprendizaje, comparado con aquellos que siguen métodos tradicionales de enseñanza (Siemens, 2015).

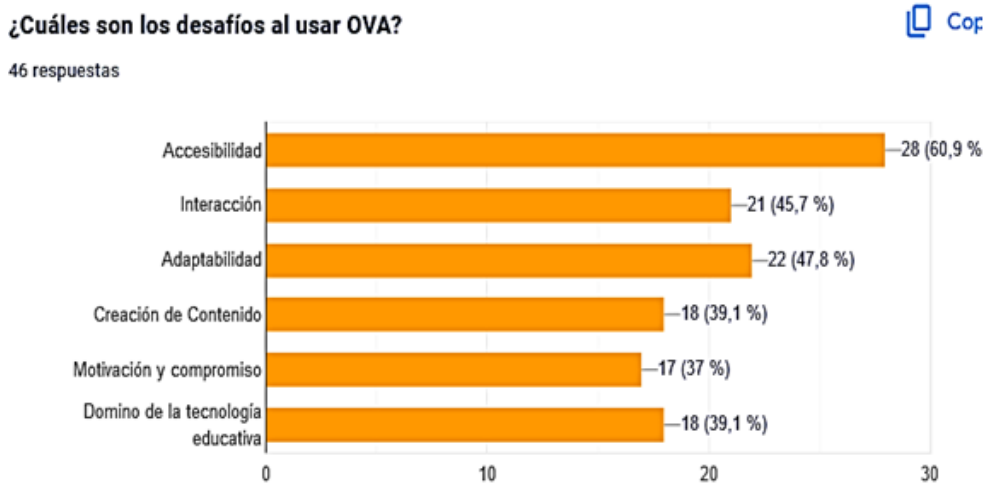
Tabla 3. Uso de OVA en la clase de Ingles



Fuente: Elaboración propia (2024)

Como se puede apreciar en la tabla 4, el porcentaje que más destaca sobre los desafíos del uso de los OVA es el 60.9% de la población estudiantil del nivel cuatro de inglés, uno de los desafíos es la accesibilidad, mientras que el 45.7% mencionan acerca de la interacción, el 47.8% la adaptabilidad, el 39.1% fue sobre la creación de contenidos y dominio de la tecnología educativa como desafíos y por último la motivación con un porcentaje de 37%.

Tabla 4. Desafíos del uso de OVA



Fuente: Elaboración propia (2024)

En la Universidad de Melbourne, un estudio identificó varios desafíos asociados con el uso de los OVA, como la necesidad de una conexión a internet estable y la limitación de funciones en versiones gratuitas de software educativo. Los estudiantes mencionaron la falta de capacitación adecuada para utilizar estos recursos de manera efectiva. Estas limitaciones afectaron la experiencia de aprendizaje y la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de los OVA.

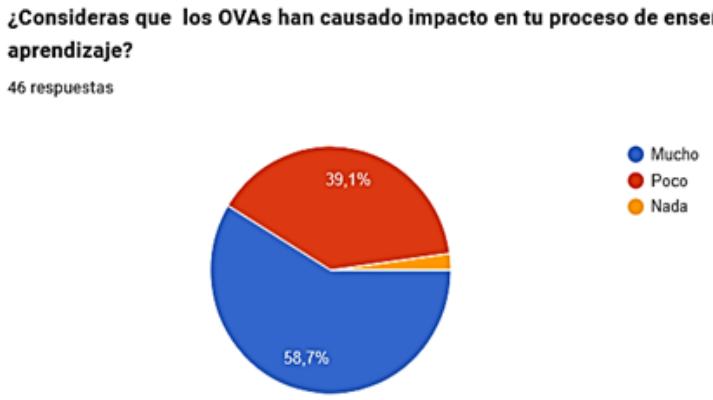
Sin embargo, en la Universidad Pablo Guardado Chavez los estudiantes de cuarto nivel de ingles solo dieron su opinion con respecto a los desafios que enfrentaron y los resultados reflejan que no tuvieron malas percepciones de forma general a pesar de estas limitaciones, solo compartieron sugerencias para tener mayor acceso a las tecnologias y solicitaron capacitaciones para tener dominio de otros programas y hacer buen uso de los OVA.

En la figura 4 se aprecia que el 58.7% de los estudiantes del nivel cuatro de inglés (UPGCH) consideran que el uso de los OVA ha impactado mucho en su proceso educativo. El hecho de que más de la mitad de los estudiantes reconozcan el impacto significativo de los OVA en su proceso educativo resalta la relevancia de estas herramientas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Investigaciones recientes respaldan este hallazgo y destacan los beneficios de la integración de OVA en el aula.

Cabe resaltar que en un estudio realizado en la Universidad de Stanford (2018) donde se examinó el impacto de los OVA en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los resultados mostraron que los estudiantes que utilizaron OVA tuvieron un rendimiento significativamente mejor en pruebas de vocabulario y comprensión auditiva en comparación con aquellos que siguieron métodos tradicionales de enseñanza. El uso de herramientas interactivas y multimedia dentro de los OVA facilitó una mejor retención de la información y una mayor motivación entre los estudiantes. Algunos de estos desafíos pueden incluir la falta de capacitación adecuada para los docentes, la disponibilidad limitada de recursos tecnológicos y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores. Es fundamental abordar estos desafíos para garantizar que los OVA se utilicen de manera óptima y beneficien plenamente a los estudiantes.

En la figura 5 destaca el impacto significativo que los OVA tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según la percepción de los estudiantes del nivel 4 de la UPGCH. Cabe mencionar que el 58.7% de la población elegida de la comunidad estudiantil UPGCH respondieron que les generó mucho impacto el uso de los OVA en su proceso de formación

Figura 5. Impacto de los OVA en el proceso de enseñanza y aprendizaje

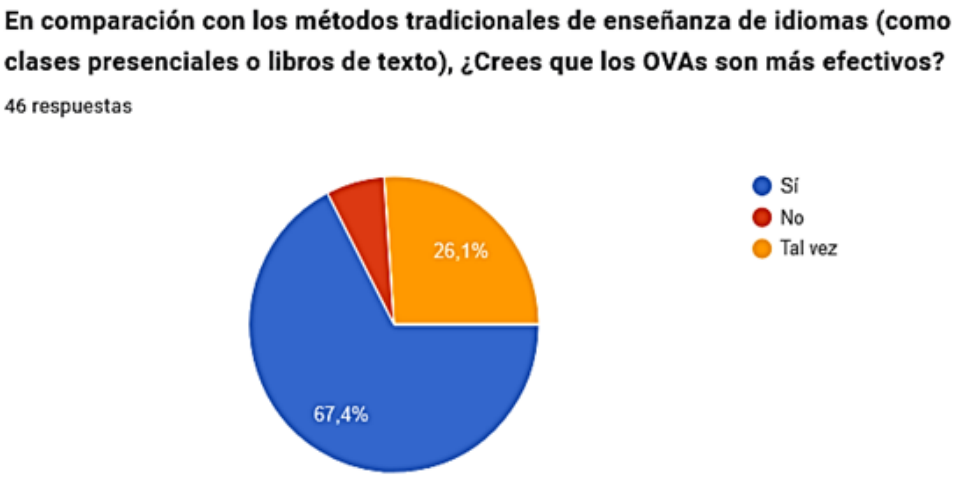


Fuente: Elaboración propia (2024)

Este hallazgo subraya la importancia de integrar OVA de manera efectiva en el aula para mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la participación estudiantil. Sin embargo, es importante abordar los desafíos en la implementación de OVA para garantizar que estos recursos se utilicen de manera óptima y beneficien plenamente a los estudiantes.

En la figura 6 se puede encontrar que el 67.4% de los estudiantes del nivel cuatro de inglés UPGCH consideran que los OVA son más efectivos mientras que el 26.1% infiere que tal vez podria ser efectivo y el 6.5% opina que no es eficaz.

Figura 6. *Métodos tradicionales con los actuales, efectividad de los OVA*



Fuente: Elaboración propia (2024)

Al comparar estos resultados con los de la Universidad de Salamanca, se encontró que el 54.2% de los estudiantes expresó interés en recibir capacitación adicional sobre el uso de estas herramientas, destacando la aceptación generalizada y la valoración positiva de los OVA entre los estudiantes de inglés. Esta similitud en las percepciones de los estudiantes de diferentes universidades subraya la relevancia y eficacia percibida de los OVA en la educación de idiomas.

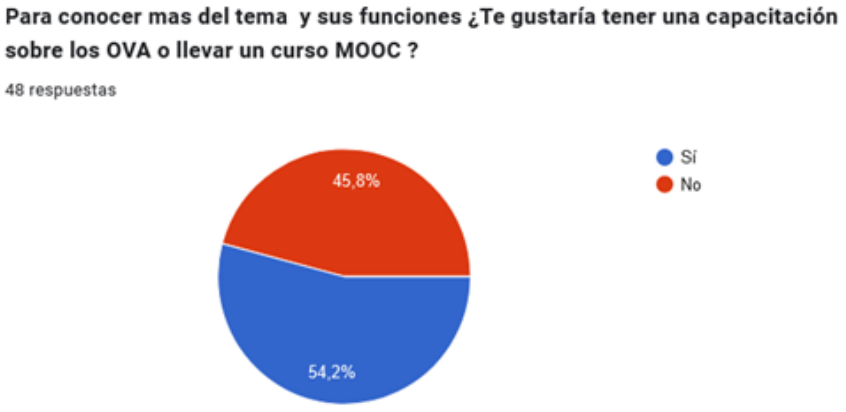
Asimismo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los resultados del estudio fueron similares a los de la UPGCH. Se observó que los OVA son más efectivos que los métodos tradicionales y han beneficiado particularmente en el aprendizaje del vocabulario de la asignatura de inglés. Estas percepciones coinciden con los hallazgos de Mayer (2009), quien encontró que el uso de OVA en la enseñanza del inglés muestra resultados prometedores en términos de adquisición de vocabulario, comprensión auditiva, y expresión oral y escrita.

En comparación con los métodos tradicionales de enseñanza, como los libros de texto físicos y las clases presenciales, los OVA ofrecen una serie de ventajas. Los métodos tradicionales, aunque efectivos, a menudo carecen de la interactividad y la capacidad de adaptación que los OVA proporcionan. Según Clark y Mayer (2011), los OVA permiten una mayor "personalización del aprendizaje", lo que puede conducir a una mejor retención de información y a una mayor motivación entre los estudiantes (p. 34). De igual forma, los OVA ofrecen una variedad de recursos multimedia que pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje. Los estudiantes visuales pueden beneficiarse de los gráficos y vídeos, mientras que los estudiantes auditivos pueden aprovechar los podcasts y las grabaciones. Esta diversidad de formatos facilita un aprendizaje más inclusivo y efectivo, asegurando que todos los estudiantes puedan beneficiarse de los materiales didácticos.

Otro aspecto importante es la flexibilidad que los OVA ofrecen y la diferencia de las clases presenciales es que están restringidas con horarios específicos, los OVA pueden ser accedidos en cualquier momento y desde cualquier lugar, siempre que haya una conexión a internet. Esto es especialmente beneficioso para los estudiantes que tienen horarios complicados o que necesitan revisar el material varias veces para entenderlo completamente.

Por su parte, en la figura 7 se puede reconocer que el 54.2% de los estudiantes afirmaron que les habría gustado recibir una capacitación por parte del personal docente de la universidad o inscribirse a los cursos MOOC que oferta la institución en relación con estos temas para conocer a profundidad el uso y sus funciones.

Figura 7. *Capacitación/ Cursos MOOC sobre los OVA*



Fuente: Elaboración propia (2024)

Con respecto a las respuestas de los estudiantes, se observó que si se hubieran brindado capacitaciones presenciales o virtuales a través de los cursos MOOC, habría sido una buena estrategia para transformar la educación superior, preparando a los estudiantes para un futuro donde las habilidades digitales son cada vez más esenciales.

Comparando los resultados de diversos estudios con el actual, se observa una tendencia común, tanto la capacitación docente como la participación en cursos MOOC, estos son esenciales para el desarrollo de competencias digitales en el ámbito académico. Un estudio comparativo entre la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad de Guanajuato concluyó que las instituciones que invierten en estos recursos logran mejores resultados en términos de satisfacción estudiantil y desempeño académico (Rodríguez y Blanco, 2018).

En este sentido, es fundamental que las universidades diseñen estrategias efectivas para la implementación de programas de capacitación docente y cursos MOOC, asegurándose de que estén alineados con las necesidades y expectativas de los estudiantes. La creación de un entorno de aprendizaje que fomente la utilización de OVA puede potenciar significativamente el proceso educativo, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI.

En la figura 8 se puede apreciar que para los alumnos del nivel cuatro de inglés los OVA son más efectivos por la interactividad, creatividad, contenidos atractivos visualmente, porque es innovador y dinámico en el proceso educativo. Estos aspectos también fueron subrayados en el estudio del Tecnológico de Monterrey.

Figura 8. *Motivos por los que son efectivos los OVA*



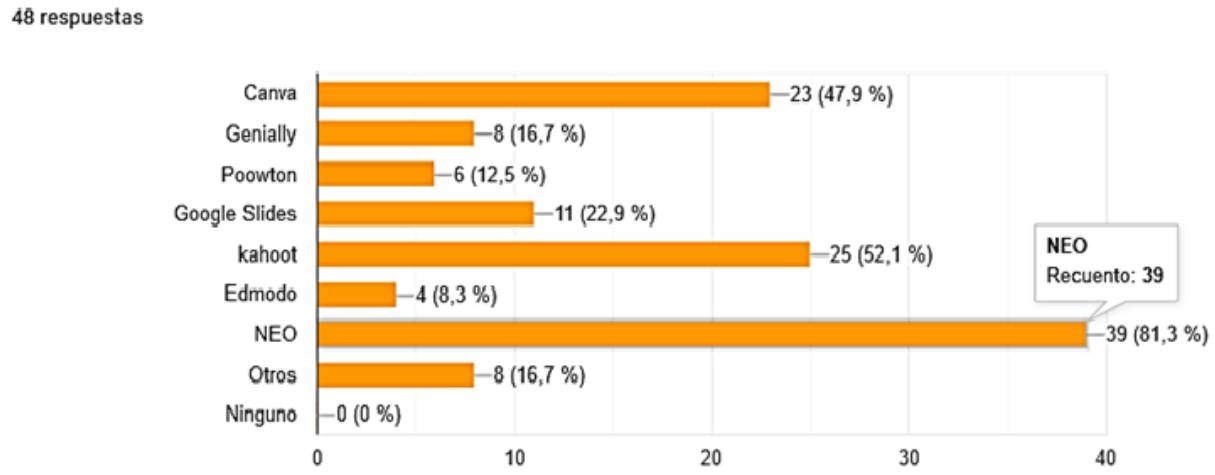
Fuente: Elaboración propia (2024)

Con respecto a lo anterior, múltiples estudios han demostrado la efectividad de los OVA en el proceso educativo. Un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reveló que el uso de OVA contribuyó significativamente a la mejora en la adquisición de vocabulario y comprensión auditiva en estudiantes de inglés. Los investigadores encontraron que los estudiantes que utilizaron OVA mostraron un 25% más de retención de vocabulario en comparación con aquellos que usaron métodos tradicionales (López y García, 2018).

En otro estudio llevado a cabo en el Instituto Tecnológico de Monterrey, se destacó que los OVA fomentaron un mayor compromiso y motivación entre los estudiantes. La investigación concluyó que los estudiantes que interactuaron con OVA mostraron una mejora del 30% en su participación en clase y una mayor disposición a completar tareas asignadas (Martínez y Pérez, 2019).

En la figura 9 se puede ver que objetos virtuales de aprendizaje emplean más, en la universidad y su frecuencia. A los jóvenes se les dio la opción de escoger varias respuestas para verificar que objetos virtuales utilizan con mayor frecuencia. El 81.3%de los estudiantes del nivel 4, afirmaron que su docente de ingles utiliza más la plataforma Neo para asignar tareas, mientras que el 52.1 % usan Kahoot, el 47.9% Canva, el 22.9% Google Slides, el 16.7% Genially, 12.5% Powtoon, Edmodo 8.3% y 16.7% otros.

Figura 9. *Frecuencia y Uso de los diferentes OVA*



Fuente: Elaboración propia (2024)

Con respecto a lo anterior, los resultados obtenidos representaban las opiniones y experiencias de esos 46 alumnos y podían no ser generalizables a toda la población estudiantil de la UPGCH. Sin embargo, la muestra podía proporcionar una idea inicial sobre las percepciones y actitudes hacia el uso de los OVA en el aprendizaje del inglés.

En un estudio de la Universidad de Guadalajara, indicó que herramientas como Kahoot y Google Slides eran populares entre los estudiantes. Asimismo, reportaron que Kahoot les ayudaba a mejorar su retención de información a través de actividades lúdicas y competitivas (López y Martínez, 2020). Este dato coincide con el uso de Kahoot por el 52.1% de los estudiantes de la UPGCH, subrayando su popularidad y efectividad en el aprendizaje interactivo.

Con respecto a la plataforma NEO LMS ha demostrado ser una herramienta eficaz para la gestión de tareas y actividades académicas. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un estudio reveló que el uso de NEO LMS mejoró significativamente la organización y entrega de tareas por parte de los estudiantes, facilitando un seguimiento más eficiente por parte de los docentes (Hernández y Pérez, 2021). Este hallazgo es consistente con los resultados obtenidos en la figura 9, donde una gran mayoría de estudiantes del nivel cuatro indicó que sus docentes de inglés utilizan NEO para asignar tareas.

De igual forma esta plataforma también ofrece herramientas de analítica que ayudan a los docentes a monitorear el progreso de los estudiantes y a identificar áreas que necesitan atención adicional.

Por otro lado, Canva es otra herramienta destacada, es utilizada por el 47.9% de los estudiantes de UPGCH y en la Universidad de Guadalajara, un estudio sobre el uso de Canva en el ámbito académico encontró que esta herramienta no solo facilita la creación de presentaciones y materiales visuales atractivos, sino que también fomenta la creatividad y el pensamiento crítico entre los estudiantes (López y Martínez, 2020). Los estudiantes informaron que el uso de Canva les ayudó a presentar sus ideas de manera más clara y efectiva, para ellos es de mucha utilidad en asignaturas como inglés, donde las presentaciones orales y escritas son comunes.

Otra experiencia que compartió la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es que la recopilación de opiniones y sugerencias de los estudiantes permitió a los docentes ajustar sus métodos de enseñanza y seleccionar las herramientas digitales que mejor se adaptaban a las necesidades de sus alumnos (González y Pérez, 2020)

Es recomendable considerar las opiniones y comentarios de los estudiantes como una fuente de retroalimentación valiosa para identificar áreas de mejora y fortalezas en la implementación de los OVA. Además, estos hallazgos podían ser utilizados como base para futuras investigaciones y estudios que ampliaran el conocimiento sobre la efectividad de los OVA en la mejora del aprendizaje en el contexto específico de la UPGCH.

Conclusiones

Utilizar un OVA para la enseñanza del inglés es un gran paso hacia la modernización de la educación. Los estudiantes actuales son nativos digitales y para ello estos ambientes virtuales son naturales y divertidos. Se puede aprender efectivamente, interactuar y divertirse a la vez haciendo el uso correcto de las tecnologías y que estas herramientas tengan más accesibilidad para los estudiantes generando una percepción diferente en su aprendizaje y así explotar estas herramientas digitales integrando la IA.

Con base a los datos que refleja el formulario, se llegó a la conclusión de que para los estudiantes de la UPGCH que cursan el cuarto nivel de inglés, la experiencia que han tenido con el uso de los OVA ha sido buena. Cabe mencionar que a la mitad del grupo les ha generado impacto en su proceso de aprendizaje al considerar que son más efectivos que los métodos tradicionales, pues gracias a las nuevas tecnologías han surgido otras herramientas para poder aplicarlos en el aula de forma dinámica e interactiva.

Sin embargo, existen aspectos no resueltos que afectan la aplicabilidad de los OVA. Los estudiantes respondieron que las desventajas que se tienen en la actualidad son la estabilidad del internet y las limitaciones que tienen algunos programas o aplicaciones para hacer uso de ellas, ya que vienen con la versión gratuita y no permiten explorar otras funciones. Cuando no hay una adecuada conexión, ellos sienten que no pueden disfrutar en su totalidad, pues no tienen mucha accesibilidad y ello genera interrupciones en el proceso. Ya que los estudiantes son muy activos, desean que todo sea más fluido con el acceso al internet para desarrollar y mejorar sus actividades, así como la experiencia en su proceso de enseñanza aprendizaje para lograr los objetivos de la asignatura con más facilidad y que el docente esté más actualizado con el uso de los OVA.

Para maximizar los beneficios de los OVA en la enseñanza del inglés, es fundamental abordar los desafíos mencionados. A continuación, se presentan algunas recomendaciones. La primera es mejorar la infraestructura del internet, ya que es esencial que las instituciones educativas inviertan para asegurar una conexión estable y rápida. Esto no solo mejorará la experiencia de los estudiantes, sino que también facilitará la implementación de nuevas tecnologías en el aula.

La segunda recomendación es la capacitación y actualización docente, ya que los profesores deben recibir capacitación continua sobre el uso efectivo de los OVA y otras herramientas digitales. Esto garantizará que puedan integrar estas tecnologías de manera eficiente en sus prácticas pedagógicas, manteniéndose actualizados con las últimas innovaciones.

La tercera sería ampliar las funcionalidades de las aplicaciones donde puedan desarrollar y utilizar versiones completas de aplicaciones educativas, a fin de permitir a los estudiantes acceder a una gama más amplia de recursos y herramientas. Las instituciones pueden considerar negociar acuerdos con proveedores de software educativo para obtener acceso completo a las funcionalidades de estas aplicaciones.

Referencias

Alonso, J. (2018). *La enseñanza interactiva y colaborativa mediante TIC*. Editorial Educación Moderna.

Aljaraideh, Y., y Al Bataineh, K. (2019). Uso de LMS en la gestión del conocimiento educativo. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(2), 98-112.

Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University Press.*

Andrade Cruz, A., y Rojas David, G. P. (2016). *Diseño de Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) sobre algunos ciclos biogeoquímicos para estudiantes del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógi ca Nacional [Tesis de licenciatura en Biología, Universidad Pedagógica Nacional*. Nacional [Tesis de licenciatura en Biología, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. http://hdl.handle.net/20.500.12209/1753

Ary, D., Jacobs, L. C. y Razavieh, A. (2002). *Introducción a la investigación educativa*. McGraw-Hill.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. University of British Columbia.

Bates, T. (2019). La implementación de la tecnología en la educación. *Journal of Educational Technology*.

Bacca Yela, C. y Gaviria Figueroa, L. (2017). *Objeto virtual de aprendizaje (OVA) como apoyo a docentes ya estudiantes del grado segundo para alcanzar competencias básicas de lectoescritura en la institu ción educativa municipal Agustín Agualongo* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. http://si red.udenar.edu.co/4019/1/tg_licinfoB2017.pdf

Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard University Press.

Botero, J. F. *Propuesta de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para la enseñanza- aprendizaje de la cinética química* [Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52147

De Educación, F., Pérez, C. y Milagros, V. (s/f). Pontificia Universidad Católica Del Perú.Edu.pe.

Clark, R. C. y Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. John Wiley y Sons.

Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. McGraw-Hill Education.

Díaz, S. (s/f). *Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos*. Ccoo.es.

Echeverría Moreno, J. y Tejedor Avalos, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.

Echeverry Álvarez, J. D. y Higuera Melo, V. M. (2015). *Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) para funda mentos de programación apoyados en el software y hardware del lego mindstorms* [Trabajo de grado de la Ingeniería de Sistemas-Telecomunicaciones, Universidad Católica de Pereira]. http://hdl.handle.net/10785/3664

Ferrer, E. (2000). La terapia familiar como prevención. En J. Lancaster (Ed.), *Enfermería comunitaria: modelos de prevención de la salud mental*. Interamericana.

Germán Arroyo, L. (1988). *Biotecnología: ¿una salida para la crisis agroalimentaria?* Plaza y Valdés.

Gonzalo, M. y Lewis, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros. en México*. Trillas.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.

Clark, R. C., y Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consu mers and Designers of Multimedia Learning*.Wiley.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., y Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mc Graw-Hill.

García, A., y Martínez, J. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de OVA en el aprendizaje del inglés: estudio en la Universidad de Salamanca. *Revista de Tecnología Educativa.*

Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education.* The Internet and Higher Education.

Garrison, D. R. y Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines.* Jossey-Bass.

González, C., y Mora, F. (2018). *Tecnologías de la información y comunicación en la educación*. Editorial Educativa Avanzada.

González, A. y Pérez, M. (2020). Impacto de los cursos MOOC en el rendimiento académico en la UAM. *Journal of Online Learning Research*.

Gros, B. (2016). La integración de TIC en la educación. *Revista de Innovación Educativa*.

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill.

Herrera, A. D., Rhenals, J. M. & Tordecilla, R. D. (2016). *Implementación de un objeto virtual de aprendizaje (ova) para apoyar el proceso educativo en los estudiantes de grado cuarto de primaria de la institu ción educativa Alfonso Spath Spath*. http://hdl.handle.net/11371/947

Horton, W. (2011). *E-Learning by Design*. Wiley.

Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Foundations of Behavioral Research*. Wadsworth.

López, M., y García, J. (2018). Impacto de los Objetos Virtuales de Aprendizaje en la Enseñanza del Inglés: Un Estudio en la UNAM. *Revista de Educación y Tecnología.*

López, R., y Martínez, A. (2020). Uso de herramientas digitales en la Universidad de Guadalajara: Estudio de caso. *Innovación Educativa.*

Martínez, P., y Pérez, R. (2019). Impacto de los OVA en el compromiso y motivación de los estudiantes. *Revista Tecnológica del ITESM.*

Massa, S., y Pesado, P. (2012). Definición y características de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA). *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa.*

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning. Cambridge University Press.*

Medina Moreno, O. A., y Verastegui Vives, K. de L. A. (2021). *La plataforma NEO LMS en el proceso de ense ñanza-aprendizaje: El caso de docentes y estudiantes del 2do y 3er. grado de Educación Primaria en una Institución Educativa Estatal de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura en Educación con especialidad en Educación Primaria, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://hdl.handle.ne t/20.500.12404/18715

Montero, B. G. (2021). *Diseño de un OVA didáctico para fortalecer el desarrollo de la competencia resolu ción de problemas del pensamiento aleatorio en estudiantes del grado tercero* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena, Colombia, Cali]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14574

Moreno, R., y Mayer, R. (2007). Interactive Learning Environments. *Journal of Educational Psychology.*

Orantes, V., Fernández, G., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

Pérez Hernández, H. (2015). *Propuesta para gestionar y determinar la incidencia de un OVA de inglés para el programa de gerencia y proyección social de la educación* [Tesis de grado en Ciencias de la Edu cación, Universidad Libre, Bogotá]. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7867

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research y Evaluation Methods*. SAGE Publications.

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. OrionPress.

Ramos, N. V. (2020). *Implementación de un OVA para el fortalecimiento del pensamiento matemático en los estudiantes de grado séptimo* [Tesis de Especialización en Informática para el Aprendizaje en Red, Fundación universitaria de libertadores, Bogotá]. https://repository.libertadores.edu.co/ser ver/api/core/bitstreams/a6078ce6-5e4c-4d9f-bfcc-160f0e63c476/content

Reyes Abarca, G. (2011). *Cómo se escribe: Manual de redacción*. Arco/Libros. Madrid.

Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. International Society for Technology in Education.

Rodríguez, L. y Blanco, C. (2018). Comparación de la efectividad de cursos MOOC y capacitación docente en universidades de Baja California y Guanajuato. *Revista Internacional de Investigación Educativa*.

Salcedo, A., Gómez, L. y Díaz, M. (2007). Uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje en el proceso educativo. *Revista de Tecnología Educativa*.

Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University: Degrees of Digitization*. Routled ge.

Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.

Siemens, G. (2015). *Learning Analytics in Higher Education*. University of Edinburgh.

Tuckman, B. W., y Harper, B. E. (2012). *Conducting Educational Research*. Rowmany Littlefield.

Universidad de Salamanca. (2018). *Encuesta sobre el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje en la ense ñanza del inglés.* Facultad de Filología, Universidad de Salamanca.

Universidad de Stanford. (2018). *Impacto de los Objetos Virtuales de Aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Departamento de Educación, Universidad de Stanford.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard Uni versity Press.

Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. Theory into Practice.

JUN LOIL BATSI`MELEL: COMPRENSIÓN LECTORA CON NIÑOS TSOTSILES DE UNA COMUNIDAD PESQUERA

Adriana Hernández Silvano[1]

Enviado el 07 de enero de 2024
Aprobado el 28 de abril de 2024

[1]Centro de Formación Profesional Buenavista (CEPROB). Calle 9ª. Poniente Sur #934 Col. Las Canoítas C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Resumen: Hablar tsotsil y enseñar en español puede plantear contradicciones y desafíos debido a las diferencias lingüísticas y culturales entre ambas lenguas. En la presente investigación se muestran algunas premisas respecto al aprendizaje bilingüe surgidas de una comunidad indígena llamada Embarcadero Jericó; para ello, se retoma la perspectiva investigativa de acción participativa mediante un arduo trabajo de campo respaldado por técnicas de indagación como la entrevista a profundidad, observación participante, talleres impartidos dentro y fuera del aula, las cuales permiten visualizar los problemas del contexto escolar, la influencia en el proceso enseñanza aprendizaje que, desde su formación socio cultural, padres, maestros y alumnos, ejercen sobre la institución. El estudio previo del entorno en sus múltiples aspectos dio pauta para conocer el problema central que afecta el grupo en relación con el proceso lecto-escritor.

Palabras clave: Educación indígena, lenguaje escrito, oralidad.

Abstract: Speaking Tsotsil and teaching in Spanish can cause contradictions and challenges due to the linguistic and cultural differences between the two languages. This research shows some premises regarding bilingual learning that emerged from an indigenous community called Embarcadero Jericó; To this end, the investigative perspective of participatory action is taken up through arduous field work supported by inquiry techniques such as in-depth interviews, participant observation, workshops taught inside and outside the classroom, which allow us to visualize the problems of the school context, the influence on the teaching-learning process that, from their socio-cultural training, parents, teachers and students, exert on the institution. The previous study of the environment in its multiple aspects gave guidelines to know the central problem that affects the group in relation to the reading-writing process.

Keywords: Indigenous education, written language, orality.

Introducción

Aun cuando se reconoce en el marco del derecho internacional que las comunidades indígenas tienen la prerrogativa de expresarse en su propia lengua, en la práctica, el dominio del español en México ha limitado el desarrollo de las lenguas indígenas fuera de los entornos comunitarios, lo cual ha planteado desafíos significativos para la preservación de la diversidad lingüística y la identidad cultural. En este sentido, las lenguas indígenas están prácticamente excluidas de los dominios públicos e institucionales de Chiapas. La razón para esto es el hecho de que el español y las lenguas indígenas tienen usos distintos y excluyentes para buena parte de la población.

A través de la vivencia y la práctica lecto-escritora en una comunidad indígena denominada Embarcadero Jericó, ubicada en el municipio de Villa Corzo, donde los habitantes son hablantes de la lengua tsotsil, se observó que el castellano ha sido empleado desde las instituciones educativas como el único medio de comunicación con los alumnos, mediante los libros de texto que parten de la lengua de los docentes y la cual es distinta a la de los educandos. Este hecho muestra el incumplimiento de los lineamientos de la educación intercultural bilingüe a la que hace referencia la política de una educación incluyente, muy lejos aún de ser aplicada en las escuelas básicas como la del lugar ya mencionado.

Se trabajó con un grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria Bilingüe Belisario Domínguez Palencia, y se encontró que existen problemas en la enseñanza de la lectoescritura, los cuales derivan en problemas de aprendizaje, fenómeno que es común en poblados de origen indígena. La falta de comprensión de textos se da porque, los escritos usados en el aula, están escritos en una lengua distinta a la que los estudiantes manejan, y los contenidos están descontextualizados de lo que viven cotidianamente. En virtud del trabajo de campo, se encontró que los alumnos leen textos, pero no los comprenden por estar escritos en castellano, por lo cual el contenido carece de sentido para los niños, por tanto, la metodología ideal para esta investigación se basó en la propuesta de acción participativa de Peter Park (1990).

De acuerdo a los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos hasta el nivel secundaria y obtener un panorama educativo de niños y jóvenes, se encuentra que la situación de México presenta muchas problemáticas en cuestiones de educación. Chiapas, Oaxaca y Guerrero presentan un índice bajo en el rendimiento académico y, precisamente, en comunidades indígenas, especificando matemáticas, ciencias y lectura, las cuales son identificadas como conocimientos y habilidades relevantes que permiten participar activa y plenamente en la sociedad moderna (Escalona 2013).

Por lo regular, también se ha observado que los estados del norte presentan mejores resultados que los estados del sur. Hay gran diferencia debido a que los estados del sur como Chiapas, son los que presentan más altos índices de pobreza y cifras de promedio muy por debajo de los otros estados (Escalona, 2013). La educación pública en México, pese a tener una larga historia a partir de la Constitución de 1917 (al término de la llamada revolución mexicana), establece en el país la educación obligatoria, laica y gratuita, a inicios del siglo XXI.

En la escuela Belisario Domínguez Palencia, donde en su mayoría los alumnos son hablantes de la lengua tsotsil, se observó que de primero a sexto grado los estudiantes presentan problemas de aprendizaje; sin embargo, para efectos de esta investigación, se retomó al grupo de cuarto grado y, a partir de la observación etnográfica, se visualizaron aspectos como: el disgusto por hacer la tarea y la falta de participación dentro del salón de clases por parte de los niños; el liderazgo recae en el profesor, las instrucciones y actividades son en castellano, y el docente recibe poca atención de los estudiantes. En las entrevistas, los niños manifestaron que en su tiempo libre el deber como hijos es ayudar en casa, mientras tanto las mujeres tienen que cuidar al hermanito, hacer tortillas, lavar trastes, y demás labores domésticas. Por su parte, los niños acompañan a sus padres a pescar, cargar leña, maíz, frijol, y otras actividades fuera de casa. También mencionaron que van a la iglesia con sus padres, visitan a sus amigos, abuelos, salen a la cancha, llegan a nadar en la presa, caminan a orillas de la comunidad, atrapan aves, les agrada dibujar, pintar, les encantan los juegos, he incluso la materia que prefieren es educación física, donde se nota también el promedio más alto en sus calificaciones parciales.

En el salón de clases las actividades son rutinarias; los alumnos leen en voz alta, hacen lecturas en grupo, memorización de textos y preguntas en forma de cuestionario, actividades que son ajenas a la vida comunitaria y del hogar; durante el día, copian párrafos completos de los libros. Los profesores recurren a estas actividades justificando que los alumnos no saben escribir adecuadamente, no comprenden las actividades de los libros, tienen dificultades en la pronunciación de palabras y muchos no pueden hacer una reflexión sobre lo leído. Este margen reduce y aleja a los niños de las prácticas lectoras, por esta razón, leer en el aula no siempre propicia la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura (Rockwell, 2001).

Leer en el aula no siempre facilita la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura cuando se centra principalmente en prácticas descontextualizadas y mecánicas. Para promover una verdadera inclusión y desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, es crucial adoptar enfoques pedagógicos que integren experiencias auténticas de lectura y escritura, conectadas con las experiencias de vida de los alumnos y que fomenten la reflexión crítica y la comprensión profunda de los textos. Esto no solo mejorará la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también los preparará mejor para participar activamente en la sociedad y en el mundo actual.

El origen del problema

¡No entiendo que dicen los libros de texto!, ¡no comprendo las indicaciones del maestro!, ¡hablar español es mucho mejor que hablar tsotsil! En este tenor, los alumnos de cuarto grado de primaria consideran que saber hablar español es mejor que hablar el tsotsil. Sin embargo, dentro del salón de clases los niños reflejan dificultades para utilizar los artículos que corresponden al masculino y femenino, así como las nociones de tiempo. En este sentido, es preciso mencionar que la organización gramatical del tsotsil es distinta al castellano, por lo que la traducción exacta entre ambas lenguas no existe y es necesaria una interpretación de sentido. Los niños tratan de traducir a su propia lengua dando como resultado una “media habla” en castellano y eso se muestra ante la sociedad como exclusión o discriminación .Lo anterior también repercute en la comprensión de los libros de texto (diferentes contextos y vocabulario) llevando esto a un bajo rendimiento académico.

Los alumnos tratan de traducir bajo el esquema gramatical de su lengua materna, cosa que no es posible, incluso existen palabras que no tienen traducción. En este sentido, los niños indígenas del Embarcadero Jericó presentan dificultades en la comprensión lectora, pues el español inicial que poseen no es suficiente para aprehender los contenidos que corresponden a los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aun cuando estos consideran que los pueblos originarios deberían ser una prioridad para los gobiernos.

Es evidente que en muchas comunidades indígenas, las cuales han sufrido discriminación por ser hablantes de una lengua nacional, al no ser aceptadas en diferentes espacios educativos o públicos, como las cabeceras municipales, enfrentan la falta de oportunidades y ello resulta en una negación de su lengua materna, así como la aceleración de su castellanización. Por todo lo anterior, surge la interrogante sobre ¿cómo mejorar la comprensión lectora con alumnos de cuarto grado de primaria cuya lengua materna es el tsotsil y su dominio del español es incipiente?, ¿de qué manera puede trazarse una alternativa para mejorar la comprensión lectora y una castellanización no excluyente de los alumnos?

La lectura puede llegar a tener múltiples significados, pero lo cierto es que no puede reducirse a una acción mecánica que consista en recorrer con los ojos lo que tenemos enfrente, otorgando así un significado a cada palabra. El proceso de leer va más allá, pues nos permitirá conocer y entrar a otros mundos por medio de la lectura, con la oportunidad de proveernos de nuevos horizontes y realidades sobre distintos pueblos. Por ello este trabajo aborda la lectura, teniendo en consideración a los niños cuya lengua materna es el tsotsil; para este hecho, debo mencionar que leer se relaciona con la "práctica consciente" tal como lo menciona desde su perspectiva Paulo Freire: "La lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente" (Freire, 1985, p.104).

Por esta razón, leer es una práctica en donde las personas tienen que hacer uso de la mente, porque es precisamente ahí donde ocurre la interpretación o decodificación de los símbolos que observamos de manera impresa. En este sentido, leer implica que nuestro lenguaje reconozca lo escrito para poder entenderlo. Sin embargo, el tener nuestro esquema gramatical de forma distinta al del texto o simplemente no conocer los conceptos, hace difícil la comprensión lectora, tal como ocurre con los niños tsotsiles del Embarcadero Jericó.

Es en la escuela donde los alumnos mejoran sus conocimientos sobre el lenguaje, de forma oral o escrita, para ayudarlos a comprender los textos que se leen. Es fundamental la manera en cómo los profesores inducen a la lectura, ya que esto será determinante para el desarrollo futuro de los niños. La lectura no debe ser una labor que cause flojera o aburrimiento en los niños, ni deben creer que leer es un castigo por no haber hecho bien las cosas, o hacerlo solo por requisito. Desde pequeños, se les inculca el pensamiento erróneo de que la actividad lectora se deja cuando se tiene que cumplir con algún castigo dejado por los docentes, como lo señala Ramírez (2011).

En el Embarcadero Jericó, el alcance de la lectura aún no permite alcanzar un sentido libertario para los niños. La escuela no ha dado valor ni la libertad de lectura, sino que se ve como un castigo. No cuenta con una biblioteca; los libros están arrinconados en una bodega sucia, y algunos padres prefieren que se les enseñe a sus hijos matemáticas.

Paulo Freire (1968) menciona que el verdadero acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Además, brinda la posibilidad de transformar lo que pensamos manifestándolo en nosotros mismos y en nuestro entorno, mediante el discurso, ya sea escrito o hablado.

Ampliando esta perspectiva, es crucial entender que la lectura no es solo una herramienta de comunicación, sino un medio para la liberación y el empoderamiento. En comunidades como la del Embarcadero Jericó, donde la lengua materna de muchos niños es el tsotsil, la lectura puede ser un puente hacia la conservación y valorización de su cultura y lengua. Implementar programas de lectura que respeten y fomenten el uso del tsotsil puede ser una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora y el interés de los niños en la lectura.

Asimismo, la creación de espacios dedicados a la lectura, como bibliotecas bien equipadas y accesibles, puede cambiar la percepción de la lectura de ser un castigo a una actividad placentera y enriquecedora. Involucrar a los padres en este proceso es igualmente importante. Promover la lectura en el hogar, en su lengua materna y en español, puede reforzar los aprendizajes y crear un entorno más favorable para el desarrollo de habilidades lectoras.

Nos limitamos a creer que la lectura aporta solo conocimientos científicos al individuo, y tal concepción corta en gran medida los beneficios que de ésta obtienen quienes la realizan, pues perdemos de vista todo el bagaje cultural que se adquiere. Una persona que lee se va insertando en un mundo rico en conocimiento y cultura. El lenguaje es la herramienta de comunicación para poder integrarse a la cultura e interactuar con la sociedad, es la manera como se socializa entre los grupos humanos para desarrollar el pensamiento y la creatividad.

El proceso de comprensión lectora está relacionado con los conocimientos previos, la información adquirida por la experiencia, vivencias opiniones e ideas los niños deben de estar relacionados con él no solamente con las palabras, sino con los temas y conceptos de la lectura para que se puedan interesar (Maqueo, 2005). Solé (2006) plantean que es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos, para que sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con la finalidad de ampliar sus conocimientos y obtener sus objetivos personales. Las maneras de enseñar a leer en las aulas reflejan las múltiples apropiaciones de los libros de textos, por eso es necesario saber las formas de cómo enseñamos a leer, y de qué manera éstas serán marcadas en la vida del niño, si bien puede ser un aspecto positivo o negativo en su crecimiento “los actos de la lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura (Chartier, 1993, p.80)

En los contextos escolares la forma de leer es muy variada, generalmente se da en voz alta, lecturas en grupo, memorización de textos, la copia de trazos de una lección, las famosas preguntas y búsquedas en el texto a modo de cuestionario. Este margen reduce y aleja a los niños a las prácticas de la lectura. Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura.

De acuerdo con Clemente Linuesa (2014) la comprensión lectora es la tarea más compleja ya que abarca las dimensiones lingüísticas, culturales y personales. En ese mismo tenor Maqueo (2006) plantean que es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos, para que sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de aumentar sus conocimientos y alcanzar sus objetivos personales.

Las maneras de enseñar a leer en las aulas reflejan las múltiples apropiaciones de los libros de textos, por eso es necesario saber las formas de cómo enseñamos a leer, y de qué manera estas serán marcadas en la vida del niño, si bien puede ser un aspecto positivo o negativo en su crecimiento “los actos de la lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura (Chartier, 1993, p. 80)

Escribir cuesta más trabajo que hablar, la frase escrita debe decirlo todo de una vez, tiene que ser suficientemente clara para que pueda captarse en su totalidad. La lengua escrita ofrece ventaja de fijar los enunciados y por ello es un mejor apoyo que la forma oral para el estudio de los hechos de la lengua (Norbert, 1991). Son las asociaciones entre los contenidos de pensamiento y la escritura de la lengua las que permiten comprender los textos.

La escritura tiene una función social de comunicación, con características propias como correspondencia de la grafofonética. Se ha considerado tradicionalmente a la escritura como la trascripción gráfica del lenguaje, pero es mucho más. Por ello se requiere de una reflexión sobre este objeto de conocimiento (lenguaje escrito), así como un estudio sobre el tiempo y ritmo de adquirirlo el cual varía de un niño a otro. (Norbert, 1991, p.67)

La metodología de enseñanza tradicional tiene como fundamento la ejercitación repetida del trazado gráfico de las letras por medio de planas y copias así el lenguaje pierde todo valor de comunicación al emplear formas completamente alejadas de la concepción del lenguaje como instrumento para comunicarse. “Comprender el sistema de escritura es el principio rector en que gira la educación en los primeros años escolares” (López, 1989, p.70). Actualmente el sistema educativo exige que los niños aprendan la lengua escrita a edades cada vez más tempranas. El niño conforme va utilizando la lengua escrita va descubriendo un gran número de usos que a ésta le puede dar, pues se da cuenta que tanto sus padres como las personas más cercanas realizan por lo menos un acto de lectura o escritura, empezando de ahí a interesarse por su uso, además a medida que trata de leer o escribir algo de su interés descubre la necesidad de dominar el sistema de escritura en sus aspectos convencionales Descubre que lo que se habló puede escribirse y leerse e inicia de esta forma el proceso de adquisición de la lengua escrita. Comprende también que los aspectos del lenguaje escrito no son precisamente los del lenguaje oral (López, 1989).

Los procesos de lectura y escritura están tan estrechamente relacionados que requieren la intervención consciente de un docente para ser aprendidos y comprendidos adecuadamente, y desde la perspectiva de Bruner —quien desarrolló la teoría del aprendizaje por descubrimiento—, se destaca la importancia de que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y el uso de estrategias de resolución de problemas, argumentando que "la verdadera educación consiste en obtener la mejor de sí mismo" (Bruner, 1961) y es a través de esta comprensión que los estudiantes encuentran significado en lo leído y lo escrito.

Los niños indígenas aprenden su lengua materna con naturalidad y entusiasmo durante su crecimiento, lo cual permite el aprendizaje pues, de esta forma, se facilita este proceso mediante actividades lúdico-exploratorias donde los niños observan, perciben, exploran, juegan, se relacionan, descubren y conocen. Estas actividades giran en torno a tres ejes fundamentales: la lengua materna, el propio cuerpo y el medio social-natural. Estos ejes son fuentes inagotables para la relación y el disfrute de los pequeños, proporcionando contextos ricos y significativos para su aprendizaje y desarrollo.

Por lo tanto, la intervención del docente es crucial para guiar y facilitar estas actividades, permitiendo que los niños construyan su comprensión del mundo y de su lengua materna de manera integral y autónoma.

Proceso metodológico

El presente trabajo parte de la IAP (investigación acción participativa) propuesta por Park (1990) como un ángulo estratégico para facilitar a los individuos introducirse en acciones sociales, y así también fortalecer los lazos culturales que radican en los grupos sociales. De ese modo, se otorga a estos un espacio de desarrollo donde surjan ideales únicos y reales que en su desenlace sean reflejados en la sociedad, formando parte de una innovación constante como resultado de una participación colectiva, forjándose en el proceso una actividad intelectual.

Esta metodología se acompaña de un arduo trabajo de campo y técnicas de investigación, como muestra la siguiente ruta:

Acercamiento a la comunidad y docentes.
Selección de un grupo de cuarto grado con 32 alumnos.
Recopilación de información que apoye al sustento teórico del trabajo de investigación.
Entrevistas a profundidad para explorar las experiencias y opiniones personales de los participan tes, alumnos, maestros y padres de familia.
Observación participante, a fin de tomar parte desde adentro y tener contacto los sujetos informantes.
Taller Jun loil batsi melel (una historia de verdad), realizado a través de libros cartoneros, donde los niños plasmaron la historia de la comunidad en español y su lengua materna, lo cual permitió aprender palabras nuevas en español, mejorar su lectura y comprensión da la misma.

Resultados: la oralidad como una vía para mejorar la comprensión lectora

La oralidad sigue siendo una herramienta invaluable en el proceso de adquisición de la comprensión lectora. A lo largo de la historia, la humanidad ha utilizado la comunicación oral como su principal medio de interacción y transmisión de conocimientos. En ese sentido, la comprensión de la lengua es fundamental para lograr la adquisición de la lectoescritura en español. La comprensión de los conceptos culturales que se emplean en los libros de textos es básica para que los niños se interesen en aprender.

Me es meritorio mencionar una de las actividades de la sesión uno del taller implementado, pues los niños utilizaban la lengua materna para comunicarse dentro del grupo, hacerse preguntas de cosas que no comprendían: “¿Vinla yal te maitro?” (¿qué cosa dijo el maestro?), “Mujnajojcobella yan wuelta” (no sé pregúntale otra vez).

A lo largo de todas las sesiones, los alumnos no comprendían las indicaciones, recurrían a murmuraciones en su lengua materna, les daba pena preguntar, les provoca risa cuando alguien no podía explicarse, cambiando y confundiendo palabras; esto provocaba la inseguridad en los niños evitando la participación. Al observar esto, hable con los niños explicándoles que todos merecemos respeto al momento de participar, Si bien hubo un cambio de actitud dentro del grupo, algunos aún se tapaban la boca para disimular las risas.

Por esta razón, después de 10 sesiones, en la número 11 se realizó un glosario denominado Nuevas palabras, donde recuperaron palabras que les costaba pronunciar en las sesiones, así como de alimentos y otras de uso cotidiano, por ejemplo, “cracias, Maistro, “yo comí cape con tortia”. Entre todos, se hizo la lista de esas palabras en español y tsotsil; algunos ejemplos son:

Palabras que tenían traducción en ambas lenguas
Tortilla.....Woj
Gracias..... Jocolawal
Huevos.....Ton caxlan
Guineo.....Lobol

Palabras que no podíamos traducir al tsotsil
Pizaron..... Pizarrón
Maitro..... Maestro
Diretor..... Director
Servieta..... Servilleta

Respecto a tales resultados, se menciona que no hay una traducción directa de todas las palabras del español al tsotsil o viceversa. En esta actividad, se observaron cambios en el grupo, ya que plasmar las palabras en la pared les dio seguridad al hablar, y si no las sabían, observaban las láminas. Esto permitió que los alumnos incorporaran nuevos términos en su vocabulario y mejoraran la pronunciación.

En ese tenor, se consideró a la oralidad como una herramienta para la construcción de conocimiento, comunicación, y acercamiento a la lectura; hablar en tsotsil fue uno los aspectos visibles en todas las actividades de las sesiones del taller Jun loil batsi melel. Mientras en la sesión uno los niños no podían entender las instrucciones que se les había expuesto en español, y eso llevó a la traducción es su lengua materna, hacia las últimas sesiones se presentó a un abuelo, el más grande y, por supuesto el fundador de la comunidad, con la intención de que a través de la historia de la comunidad ellos pudieran escribir y leer desde su propia historia.

La oralidad dio como resultado la participación de la mayoría del grupo, ya que el señor habló de algo que forma parte de su historia comunitaria, lo cual efectivamente no vivieron, pero que celebran todos los años. Esta actividad motivó a los niños de cuarto grado, hablantes de la lengua tsotsil, para acercarse a la lectoescritura, partiendo de las narraciones de los abuelos, de la historia de la comunidad, o cuentos propios de Jericó.

Fue entonces que pude percatarme sobre una de las alternativas para abrir paso y fomentar la lectoescritura y al mismo tiempo la comprensión: partir de la oralidad, puesto que el relato oral puede ser utilizado para introducir de forma amena conocimientos referidos a las distintas disciplinas académicas, y mejorar la calidad educativa en estos espacios.

Reflexiones finales

El fomento de la lectura y escritura es un proceso personalizado y contextualizado que tiene en cuenta los conocimientos previos, la cultura, la lengua y los intereses individuales de cada individuo. Al adoptar este enfoque, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje más significativas y relevantes que motiven a los estudiantes a comprometerse con la lectura y escritura a lo largo de sus vidas. Es importante reconocer la diversidad de experiencias y perspectivas en el aula y adaptar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante

Después de haber analizado este trabajo de investigación y viendo los resultados de la metodología acción participativa, se llegó a las siguientes conclusiones:

• La lengua es muy importante para el aprendizaje de los niños, y pueden comprenden lo que leen, escriben y explican, sobre todo en su lengua materna. Los maestros carecen del conocimiento sobre la misma lengua, lo cual les impide cumplir los objetivos que marcan los lineamientos interculturales bilingües.

• Hay insuficientes materiales de lectoescritura para poder fomentar esta práctica a partir del contexto de los estudiantes. No obstante, el llevar a cabo la recopilación de la tradición oral a través de un libro cartonero es una posibilidad para incrementar los materiales sobre su comunidad. Se obtuvieron mejores resultados cuando se ligaban los conocimientos previos y la tradición oral de la comunidad, que al incluir textos que no tuvieran relación con su entorno; así, el nivel de participación en las actividades fue distinto por parte de los niños.

• Antes de fomentar el gusto por la lectura, es necesario que los niños comprendan lo que leen. Los profesores no han atendido este aspecto, sino que se han centrado en ejercicios basados en la copia de textos y memorizar.

• La lectura a través de imágenes, permite al niño despertar su curiosidad, e interés.

• El manejo de glosarios dentro del aula, permite al niño familiarizarse con palabras en español.

• Los padres de familia y maestros prefieren que a los niños se les den las clases en español ya que este último se considera como una lengua de prestigio y como herramienta para mejorar sus condiciones económicas. Sin embargo, el paso abrupto que dan los niños de la educación no formal, llevada a cabo en tsotsil, a la educación formal (concretamente a la cultura escrita) en español no les permite utilizar sus conocimientos previos para aprender los contenidos, ni tener el suficiente manejo del español para adquirir plenamente los conocimientos de los programas de estudio.

• El tsotsil y el aprendizaje del español son medios para mejorar las condiciones educativas, ampliar el vocabulario y facilitar la comunicación en otros lugares, puesto que si no se aprende a hablar el español no podrán seguir formándonos académicamente.

• Si bien el grupo era numeroso, no se pudo fomentar el interés de forma homogénea y para todos. Al evaluar los resultados, se logró que seis niños se interesaran en la lectura y escritura, en gran medida por la constancia que tuvieron durante el taller

Esto demuestra que para promover la lectoescritura no basta un taller o proyecto, más bien es necesaria una sensibilización con los padres, maestros, niños y, sobre todo, más investigaciones que indaguen sobre las prácticas educativas desde una perspectiva sociocultural, para así replantear la utilidad de la lectoescritura en la vida cotidiana y otorgarle un valor significativo en toda la comunidad estudiantil.

Cuando te sumergen en una lengua ajena y evalúan tus conocimientos, es evidente que no saldrás bien a comparación de alguien que desde su nacimiento hable el español, y efectivamente, dentro de los resultados nacionales las comunidades indígenas siempre saldrán con altos índices de reprobación. Por ello, los estudiantes deben de llevar un proceso ameno, adecuado, de la mano de una mejora en la calidad educativa.

Referencias:

Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.* SEP.

Escalona Victoria, J. L. (2013). ¿Por qué la antropología sigue atrapada en el tema de la "identidad étnica"? Hacia una antropología de la producción de la diferencia". *Identidades diversas, ciudadanías parti culares,* 135-160.

Maqueo, A. (2005) *"Lengua aprendizaje y Enseñanza"*: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. Limusa, UNAM.

Rockwell E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares, *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827102

Schmelkes, S. (2005). La interculturalidad en la educación básica [conferencia] *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias,* Ciudad de México. https://catedraunescod h.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.* SEP [1987].

Secretaría de Educación Pública (1987). *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de pro gramas.* Subsecretaría de Educación Básica. https://sibi.upn.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblio number=17910

Fernández-Galán Rodríguez, M. (2005). De la palabra al papel: el tsotsil hablado y escrito. *Anuario de Estu dios Indígenas* IEI UNACH, 10, 489-520.

Francis, N. (1991). Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lecturoescritura. *Revista Lati noamericana de Estudios Educativos (México), 3*(3), 49-84.

López Luis, E. (1989). *Desarrollo del bilingüismo, en lengua 2*. UNESCO.

Villafuerte-Solís, D. (2015). Crisis rural, pobreza y hambre en Chiapas. LiminaR, 13(1), 13-28. http://www.scie lo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272015000100002&lng=es&tlng=es.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Graos.

EL CASO INQUISITORIAL DE UN ZAHORÍ EN LA NUEVA ESPAÑA

Horacio Adell-Gras[1]

Enviado el 12 de febrero de 2024
Aprobado el 07 de mayo de 2024

[1]Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Circuito Interior s/n, Ciudad Universitaria, Coyoacán, código postal 04510, Ciudad de México, México. Correo electrónico: horasgreen@hotmail.com

Resumen: El presente trabajo ofrece una mirada microhistórica de la sociedad novohispana a través de un caso inquisitorial abierto contra un esclavo proveniente de la India. La investigación, la cual derivó de distintas declaraciones contenidas en el expediente inquisitorial consultado en el Archivo General de la Nación de México (AGN), nos ofrece un panorama de prácticas e intercambios culturales en el siglo XVII. En este proceso vemos cómo, derivado del intercambio comercial y marítimo, llegaron una serie de ideas y prácticas mágicas que se desarrollaron en un obraje textil en el Coyoacán de la Nueva España a través de las vivencias de un esclavo y su interacción con su entorno. Gracias a este expediente podemos explorar cómo este personaje trajo del extranjero prácticas e ideas religiosas poco conocidas en Nueva España y cómo trató de sacar provecho de ello, lo que lo llevó a ser procesado por el Tribunal de la Inquisición de México. Con ello, vemos que la investigación inquisitorial es un repositorio de información fundamental para la reconstrucción de la sociedad de la época, y nos permite entender mejor elementos de la vida cotidiana, prácticas sociales, religiosas y culturales como aportación a un panorama mayor en la historia novohispana de México.

Palabras clave: Esclavitud; inquisición; magia zahorí.

Abstract: The present work offers a glance of the novohispanic society from a microhistory perspective through an inquisitorial case made against a slave from India. This investigation derived from several depositions contained in the inquisitorial file consulted on the National General Archive of Mexico (AGN), it provides a wide perspective of the cultural practices and exchanges in the XVII century. From this process we get an idea of how a series of ideas and magical practices borrowed from and where developed in a textile workshop in Coyoacan in the New Spain through the experiences of a slave and his interactions with his surroundings. In this investigation we explored how this character brought from abroad religious practices and ideas lesser known in New Spain, and how he tried to take advantage of it, what led to him being processed by the Inquisition of Mexico. In sum, it can be noted that the inquisitional investigation is an enormously rich repository of information for the reconstruction of the society of that time, and it allows us to better understand aspects of the day to day life, social, religious and cultural practices as a contribution to a broader view in the novohispanic History of Mexico.

Keywords: Slavery; inquisition; zahorí magic.

Introducción

El Santo Oficio de la Inquisición en la Nueva España tuvo una injerencia en la vida pública y privada de la sociedad y con ello de manera accidental nos ofreció una mirada fundamental a las distintas esferas y actores de este periodo. La importancia del Tribunal y de su quehacer es enorme en distintas áreas. En este trabajo exploraremos elementos de un sector de la población que normalmente no poseía voz a través de un proceso inquisitorial en contra de este personaje, un esclavo ajeno a la Nueva España. Con ello, en una mirada micro histórica, exploramos una serie de prácticas del pensamiento mágico religioso llegado al nuevo mundo. El caso inquisitorial que se utilizó se tomó de los archivos del ramo Inquisición del Archivo General de la Nación de México.

La etapa que va desde el establecimiento del Tribunal en México[1] , hacia la mitad del siglo XVII, contempla un momento coyuntural en la historia europea, lo que supuso una intensa actividad del Santo Oficio de la Inquisición. En las décadas de la primera mitad del siglo XVII, se encuentra el periodo en el que nuestro personaje, Antón Chino o Antón el Sabio —como se le refiere— nace y atraviesa a lo largo de su vida buena parte del mundo en calidad de esclavo hasta que en el año de 1652 es procesado por la Inquisición.

[1]La circunstancia en la que se hallaba el Tribunal de México era muy particular. Para la mitad del siglo XVII, la Inquisición pasaba por una serie de conflictos internos que concernían a los inquisidores Bernabé de la Higuera y Amarilla, Juan Sáenz de Mañozca y Francisco de Estrada y Escobedo —que, además, son quienes llevaron el caso de Antón Chino— en una serie de escándalos. Ya desde tiempo atrás se había dado a conocer entre las autoridades, sin embargo lo concerniente a estos personajes, más la visita de don Pedro Medina Rico, acontecen en el transcurso de los años de 1646 y 1655, años más, años menos.

Por un lado, Sáenz de Mañozca estaba enfermo de gota, por lo que se nombró al licenciado Tomás López de Erenchun como fiscal interino. De la Higuera y Amarilla y Estrada y Escobedo enfrentaban cargos importantes que tenían que ver con sus obligaciones dentro del Tribunal, con el trato a los reos y sus condiciones, con negocios turbios que hacían, malas administraciones, entre muchos otros, como los problemas y cargos imputados contra el obispo de Puebla, Juan de Palafox . La situación era verdaderamente compleja no solo en México, en Europa se estaba desarrollando el "drama de los años 1642-1649", acertadamente expuesto por Solange Alberro. En esta coyuntura, se entiende la serie de conflictos entre España y Portugal, en la que se involucraron el Conde Duque de Olivares, el obispo de Puebla Juan de Palafox, el Duque de Braganza entre otros, y la repercusión que tuvo en México por la cuestión de los portugueses judaizantes. Véase Toribio Medina (2010, pp. 262-263) y Alberro (2004, pp. 533-585).

Antón Chino o el Sabio fue un esclavo procesado por la Inquisición de México en 1652, trabajador de un obraje textil en Coyoacán, proveniente de la India y de edad avanzada. Su caso nos habla de un embustero que se hace pasar por adivino, quiromántico, y a quien llaman zahorí. Este personaje llega a Nueva España por Acapulco y pasa de ahí a Veracruz, para luego trabajar en Tlaxcala (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 72 r.), y después en la ciudad de México, en Coyoacán. Sin embargo, la aparición de este personaje en tierras americanas sucede ya tarde en su vida, pues calculamos que debió tener alrededor de 45 ó 50 años, pues en 1652 describe "que tiene de edad a su parecer más de sesenta y cinco años" (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 70 v.). Sin embargo, a pesar de la riqueza del caso, la historia de este personaje antes de su vida en la Nueva España es nos es poco conocida.

Contexto

Al inicio del siglo XVII, el comercio oceánico se había desarrollado de manera importante.[2] En buena medida, la necesidad de intercambio mercantil de América con el exterior derivó en que se estimulara el intercambio con oriente a través de Filipinas (Yuste López, 1984, p. 30). Esto significaba la apertura directa a la otra mitad del mundo que, en términos comerciales, esto representaba un avance fundamental para el dinamismo económico; en términos socio-culturales, el vínculo con oriente traería una nueva incorporación de prácticas y conocimientos de tradición distinta a la europea.

Explica Martha De Jarmy Chapa (1988, p. 304) que el comercio que había de manera directa entre Manila y el archipiélago del Asia oriental, en particular con "la India, las Molucas, Java, Bornero, Siam, Cambodia y Cochinchina, se efectuó en ocasiones pero de manera irregular o disfrazada" sin establecerse de manera permanente. En estas regiones había una importante presencia tanto portuguesa como inglesa, por lo que el paso hacia Manila era una ruta importante para acceder al mercado novohispano de la corona española. Considerando que las rutas pacíficas de la Nueva España con oriente se daban casi exclusivamente con la ciudad de Manila.

Las naves portuguesas tuvieron especial relevancia en los mercados de las islas Molucas, Malaca e India, y también llegaban a Manila. Comúnmente se comerciaban productos como las especias, textiles, ámbar, marfil, objetos de lujo y esclavos, tanto negros como orientales (llamados comúnmente como chinos) (De Jarmy Chapa, 1988, pp. 304- 305). En el caso de la ruta al puerto de Acapulco, la nave por excelencia que dominaba la ruta era el Galeón que llevaba hasta trescientas toneladas de capacidad, aunque se llegaran a tener casos de tonelajes cuatro veces mayores (De Jarmy Chapa, 1988, pp. 311- 312).

[2] El aspecto más relevante de este siglo XVII es que "se reveló de hecho como el siglo de las compañías" (Tenenti, 2011, p. 178). La composición de las flotas marítimas fue un tema en el que se plantea una feroz competencia por las rutas comerciales alrededor del globo, y con ello una serie de implicaciones políticas y económicas fundamentales para entender al comercio internacional.

La historia de Antón Chino se nos antoja envuelta de aventuras. Es originario de la India, de Cochín en Malabar, y nos cuenta que tuvo un padrino portugués por quien llevó el nombre de Antón. Más tarde en su vida, hacia su tercera década,

> luego que le cautivaron [por] tiempo de treinta y cinco años unos portugueses a quienes habiendo ido a vender cantidad de [pi]mienta que era su trato. Se quedaron a dormir [en el] navío él y otros nueve chinos y aquella [vez] alzaron velas y lo llevaron a Malaca y que [no fue[3]] confirmado y que oye misa y se ha confesado [ca]da semanas santas en el obraje. [...] abra tiempo de treinta y cinco años pues más o menos y lo llevaron a Malaca, y que decían eran cristianos y que estuvo allí cinco años sirviendo a un portugués piloto llamado Antonio Gómez que decía era cristiano y lo compró en veinticinco fardos que vale cada uno seis reales, y lo llevó a Macasar y a las islas Malucas [Molucas] y lo vendió en cincuenta pesos a otro portugués llamado Francisco Farinas que lo [tachado] llevó a la ciudad de Manila y lo vendió a un galifardo llamado [ilegible] que lo trajo a Acapulco y lo vendió en ciento y cincuenta pesos a un doctor que llamaban Fanrexa por mal nombre y no supo el propio de pila y lo llevó a la ciudad de Veracruz donde lo volvió a vender en doscientos y cincuenta pesos que dio por él el dicho Jacinto de Silva que estaba en aquella ciudad, a quien ha servido más de dieciséis años, así en la ciudad de Tlaxcala en el obraje que tenía como en el que dejó en Coyoacán lo han traído preso. (Archivo General de la Nación de México, s.f., fojas 70r. y 71v.)

La declaración de Antón nos ofrece un panorama de la compleja vida que debió haber tenido y cuya noticia apenas nos llega como una brevísima relación de viajes. Por otro lado, se cuenta en la acusación formal del fiscal, de lo que se le acusa, pues era un personaje que a pesar de todos aquéllos elementos: pretender ser zahorí, adivino, quiromántico y extranjero, se reduce a ser un embustero charlatán.

Los obrajes

Los obrajes en Nueva España desarrollaron una importante actividad económica, particularmente en el ámbito de la industria textil. Dejando la parte económica de lado, el obraje era un establecimiento que suponía condiciones de trabajo duras. Como explica Reynoso Medina, eran lugares que se asemejaban a una prisión en tanto que recluían a sus trabajadores y que tenían condiciones materiales muy pobres (Reynoso Medina, 2010, pp. 205-206).

[3]En otra parte de las declaraciones se afirma que fue bautizado pero no confirmado.

La situación en general en los obrajes, particularmente los de Coyoacán, suponía condiciones que afectaban de manera significativa el ámbito cultural del individuo. La autora se refiere a que, en el caso de los esclavos negros, estos se veían limitados en "la expresión de sus tradiciones... [con una] aparente anulación de su identidad" (Reynoso Medina, 2010, p. 210), lo que muchas veces generaba situaciones de violencia y protesta por parte de los sujetos en cautiverio. Por otro lado, parece un punto común las formas de conductas que se dan durante los días de fiesta, en los que se solían consumir bebidas alcohólicas y hacer otro tipo de actividades más bien recreativas (Reynoso Medina, 2010, p. 214).

La experiencia de nuestro personaje de la vida en el obraje, pareciera desconocer lo que afirma Araceli Reynoso Medina, sobre las condiciones tan deplorables, al menos a simple vista. Lo que si corresponde al estudio de Reynoso Medina sobre los obrajes, por ejemplo, es la constante referencia de nuestro reo a su afición por el pulque y el tabaco, razón por la cual hacía estos embustes para conseguir dinero (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 94v. y 94r.).

La esclavitud

La esclavitud implicaba, en la vida económica, una forma de sustitución de la tecnología por la fuerza laboral. Las industrias requerían un intenso trabajo que necesitaba de mano de obra, por lo que entre 1580 y 1640, según explica Reynoso Medina (2010), "la Nueva España recibió al mayor número de esclavos de su historia" (p. 18) para satisfacer la demandas de los centros productivos. La diversidad de razas y etnias que llegaron tanto por el Atlántico como por el Pacífico es notable. Del mundo asiático, los esclavos solían ser designados genéricamente como chinos, incorporando todos aquellos que provinieran de China, India, Malasia, Filipinas y negros asentados en estos lugares (Reynoso Medina, 2010, p. 58). La situación se tensó para los comerciantes de esclavos del Atlántico en tanto las rutas de oriente parecían hacer una competencia insuperable. Dicha situación, desde finales del siglo XVI, obligó a la Corona española a regular el flujo de esclavos orientales, sin embargo, frente al contrabando esta medida fue derogada pero con ciertas condiciones en 1620 (Reynoso Medina, 2010, p. 59).

Es notable que a pesar de su bajo número, los esclavos chinos tuvieran una participación significativa. Frente a los esclavos negros, los orientales eran considerados como "físicamente débiles y poco aptos para trabajos pesados, [... pero] fueron apreciados cuando escaseaba la mano de obra [...] india o negra y por su aptitud para trabajos artesanales y oficios humildes" (Reynoso Medina, 2010, p. 61). Es así que el caso de Antón Chino resulte sorprendente tanto por la condición racial como por la edad a la que presumiblemente llegó a la Nueva España, que debía rondar los cincuenta años.

La magia ausente

Las creencias y prácticas mágicas en su interacción con el Nuevo Mundo tuvieron una forma de trasplante dentro del imaginario colectivo, que naturalmente habría de adaptarse y mezclarse con el propio folklor americano. Para la Inquisición, la brujería y la hechicería eran tratadas con benignidad particularmente si se contrasta con amenazas como el luteranismo, el judaísmo o el mahometanismo (Henningsen, 1994, p. 11).

A decir de las prácticas mágicas, Gustav Henningsen (1994) menciona que hay dos grandes maneras en que se difundieron estas formas, fue la tradición oral que particularmente difundieron las mujeres. A esto se le pueden sumar los conjuros, hechizos, oraciones, etcétera; mientras que el otro grupo consistía en la tradición escrita, usualmente atribuible a los hombres. Estos estaban constituidos por astrólogos, quiromantes, nigromantes, magos, etcétera. En ellas se encontraban también los zahoríes de quienes se decía que poseían la cualidad de ver a través de los objetos. Henningsen (1994, pp. 11-12) menciona que los nigromantes, por ejemplo, tenían atribuciones de imponer su voluntad a los demonios, encontrar tesoros ocultos, adivinación, mediante textos impresos que se debían estudiar a la manera de manuales.

Las creencias mágicas también se asocian a la cultura africana, con elementos muy similares a los europeos. Es por ello que al considerar la magia, con todas sus facetas, en Iberoamérica, se tiene que entender el vasto mundo interconectado por las rutas comerciales que intercambiaban creencias al igual que mercancías. En buena medida, Henningsen plantea que hubo una fuerte influencia en términos de creencias y cultura folklórica de los esclavos negros africanos (Henningsen, 1994, p. 15), pero es innegable que la acumulación de elementos y supersticiones mágicas iba más allá de ese sector, pues el comercio y la comunicación para el siglo XVII, habían comenzado a alcanzar un estado global.

Usualmente se asociaban estas prácticas mágico-religiosas con el mundo natural, en el que se utilizaba la herbolaria, asignándole una cualidad mágica a través de conjuros, hechizos e incluso la influencia de la astrología. Era común, para quienes llevaban a cabo este tipo de prácticas, que se incurriera en prácticas adivinatorias, muchas veces para pasar del plano material al espiritual (Newson y Minchin, 2007, p. 249). Para las autoridades eclesiásticas, por una parte, estas prácticas solían estar asociadas con el Diablo; y se les vinculaba, además con los adivinos que eran conocidos por el uso de poderes mágicos [4] para localizar objetos, identificar culpables de crímenes o prácticas quirománticas [5].

[4] El caso de Antón Chino contempla estas mismas prácticas.

[5]Es interesante que las autoras ilustren estas prácticas a partir de un caso inquisitorial en Cartagena de Indias, de un tal Ambrosio Hernández. Es también notable que este caso, como indica la referencia, sea de 1651 (Newson y Minchin, 2007, p. 251).

La vida y prácticas de Antón el Sabio suponen un contacto, aunque fuese menor, y muy superficial, con este mundo cultural de la magia. Sin embargo, el contacto que pudo haber tenido con estas prácticas, no nos ofrece evidencia más que de un conocimiento de las formas en que se llevaban a cabo y lo que implicarían en la realidad. Conocimiento suficiente para que este personaje supiera interactuar con la gente a su alrededor y ganar su confianza.

La situación de Antón Chino, en calidad de extranjero plantea ciertas interrogantes que nos permiten asociar sus embustes, con su capacidad de embelesamiento. De las prácticas adivinatorias, y su cualidad de zahorí, él mismo no da mayores referencias, más que cuando termina confesando que no eran más que engaños. Por ello, lo que afirmamos se sostiene gracias a las declaraciones de los testigos que, en general, llegaron a los servicios de Antón por la fama que parecía irse ganando:

> que así mismo este reo en muchas y diversas ocasiones llevado de la continuación de sus embustes y embelesos miraba las manos a otras muchas personas, unas a quienes él las pedía, otras que se las mostraban; a todas las cuales daba diferentes respuestas diciéndoles lo porvenir, el estado que habían de tener y las cosas que les había de suceder con lo cual tenían al dicho Chino por zahorí y por el chino sabio, y lo más común era tenerle por embustero. (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 76v.)

Las hazañas de Antón deben entenderse, en buena medida, por dos factores, por un lado su edad, por el otro, lo que imaginamos sería su apariencia física. Dado que los hechos referidos en este caso, sucedieron cuando el personaje tenía alrededor de sesenta años, y tomando en consideración su calidad de natural de la India, considero factible asumir que el personaje tenía una apariencia que lo delataba foráneo. La importancia de esto, se tendría que entender a partir de la percepción que la gente tenía de él. Aunque no se afirma nada concreto en este sentido, sí se le conocía como chino y como sabio[6] . Es notable, además, que a pesar de haber confesado su charlatanería, él era insistente en tomar y ver las manos de las personas. ¿No es esto tan solo una simulación, una manera de aparentar algo que la gente creería porque lo quería creer?

[6]El sobrenombre lo adquiere por el mayordomo del obraje de Tlaxcala, Francisco Albarado (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 78r.).

> Dijo que habrá diez años más o menos que no se acuer[da] que en Tlaxcala por un hurto que fingió que un vecino y tendero de dicha ciudad se lo achacaró a este confesante sin culpa, y lo azotaron en casa de[l] gobernador de dicha ciudad, y no sabe cuántos azotes le dieron, y que en cuanto a lo del tesoro, lo que pasó [fue] que un vecino de dicha ciudad llamado Sebastián Sánchez, lo llamó y le preguntó que qué había allí en su casa debajo de una piedra grande que le parecía que había algo, y este confesante le respondió que quizás habría algún tesoro. (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 86r.)

Lo que nos permite entender que el personaje, tenía una forma de vida completamente arraigada en explotar su cualidad de foráneo, y que muy probablemente lo hizo desde su arribo a la Nueva España.

En lo religioso, el personaje resultaba interesante en tanto que su vida cristiana comenzó desde India, y sin embargo su conocimiento nunca fue más allá de lo básico:

> su oficio era hacer cañones de lana hilada, y que tenía de edad a su parecer más de sesenta y cinco años, y que había entrado preso viernes ocho del mes de marzo de este presente año de cincuenta y dos, y que er acristiano bautizado, y no había sido confirmado, y le bautizaron en la ciudad de Malaca, y que siempre había oído misa y confesado cuando lo manda la Santa Madre Iglesia y que tenía bulla de la santa cruzada; y se signó y santiguó, y dijo bien dicho el Paternoster, Ave María y credo, y que no sabía más de la doctrina cristiana, porque se la iban enseñando al presente, y que sabía leer y escribir en su lengua Malabar y no en castellano. (Archivo General de la Nación de México, s.f., foja 91r.)

Aunado a lo anterior, si consideramos la manera en que se comunicaba, a través de una lengua extraña —y habría que añadir que para sus tratos con la gente del obraje, utilizaba a nahuatlatos para comunicarse—, que para la población novohispana que podría haber contribuido a la construcción de un personaje místico o extraordinario. Finalmente, la historia de nuestro personaje no tuvo aspectos mayormente notables en lo que resta de su proceso, simplemente fue sentenciado a vergüenza pública y a un auto de fe particular en Santo Domingo..

A manera de conclusión

El intercambio comercial y marítimo no se limitó a un flujo económico y social. Dentro de estos procesos de tránsito humano, las interconexiones culturales y las resignificaciones de distintos ámbitos fueron circunstancias que en ocasiones se han dado por sentado, o peor aún se ignoran las particularidades de dicha pluralidad global. Este caso, como muchos otros, no pretende hacer un recuento amplio de los procesos de movilidad de la esclavitud en términos generales o extensos. Lo que se pretende es aprovechar estas miradas individuales o microhistóricas y con ello dar voz a un personaje que de otra manera no la habría tenido.

Finalmente, dentro del estudio de la historia y sus procesos vemos que las experiencias individuales son el primer eslabón para la comprensión de fenómenos más amplios. La importancia del estudio de las partes nos ayudan a tener una idea más completa del todo, teniendo en cuenta que para la historia, hablar de un todo tiene distintos matices. Vemos entonces que, como bien lo expresaba Carlo Ginzburg (1991), al aproximarnos a los juicios inquisitoriales como si viéramos un reporte antropológico, nos permite recuperar elementos que difícilmente podríamos encontrar de otra manera.

Fuente documental

Archivo General de la Nación de México (s.f.). [Proceso y causa criminal en contra de Antón Chino], Sección Inquisición, Vol. 456, exp. 2, ff. 55 a 98.

Referencias:

Alberro, S. (2004). *Inquisición y Sociedad en México*. 1571 – 1700. Fondo de Cultura Económica.

De Jarmy Chapa, M. (1988*). La expansión española hacia América y el Océano Pacífico. II. La mar del sur y el impulso hacia oriente.* Fontamara.

Ginzburg, C. (1991). El inquisidor como antropólogo. Historias. *Revista de la Dirección de Estudios Históri cos*, 26, 15-24.

Henningsen, G. (1994). La evangelización negra: difusión de la magia europea por la América colonial. *Revista de la Inquisición: (intolerancia y derechos humanos,* 3, 11-28. http://dialnet.unirioja.es/servle t/articulo?codigo=157787

Huerga, A. (1984). El Tribunal de México en la época de Felipe II. En J. Pérez Villanueva y B. Escandell Bonet (Dirs). *Historia de la Inquisición en España y América. I, El conocimiento científico y el proceso histó rico de la institución (1478-1834)* (pp. 937-969). Biblioteca de Autores Cristianos-Centro de Estudios Inquisitoriales, Tomo I.

Newson, L. A. y Minchin, S. (2007). *From Capture to Sale. The Portuguese Slave Trade to Spanish South America in the Early Seventeenth Century.* Brill.

Reynoso Medina, A. (2010). *Esclavitud y trabajo en los obrajes de Coyoacán Siglo XVII*. Santo Domingo, Edi ciones INDAASEL.

Tenenti, A. (2011). *La Edad Moderna, XVI-XVIII*. Barcelona, Crítica.

Toribio Medina, J. (2010). *Historia del Tribunal del Santo de la Inquisición en México* [1905]. Consejo Nacio nal para la Cultura y las Artes.

Yuste López, C. (1984). *El comercio de la Nueva España con Filipinas*, 1590-1785. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

FORMACIÓN DE IDENTIDADES INDÍGENAS EN UN MARCO EDUCATIVO MEXICANO COLONIAL

Amadeo Hernández Silvano[1]

Enviado el 19 de diciembre de 2023
Aprobado el 14 de marzo de 2024

[1]Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB). Calle 9ª. Poniente Sur #934 Col. Las Canoítas C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Resumen: Este estudio aborda la designación de los pueblos indígenas u originarios desde una perspectiva colonial, pues aunque la constitución mexicana reconoce oficialmente a estos pueblos, no se ha logrado un verdadero autorreconocimiento por parte de ellos mismos. Derivado de lo anterior, persisten las políticas de identificación impuestas por la educación oficial, la cual afirma promover la interculturalidad. Este trabajo se basa en los descubrimientos obtenidos a través de una investigación realizada en instituciones educativas de los municipios de Chilón y Ocosingo, Chiapas, en el año 2024.

Palabras clave: Identidad, educación, indígena, decolonial, colonial e interculturalidad.

Abstract: This study addresses the designation of indigenous or native peoples from a colonial perspective. Although the constitution officially recognizes these peoples, true self-recognition has not been achieved. Instead, identification policies imposed by official education, which claims to promote interculturality, persist. This work is based on findings obtained through research conducted in educational institutions in the municipalities of Chilón and Ocosingo, Chiapas, in 2024.

Keywords: Identity, education, indigenous, decolonial, colonial, and interculturality.

Concepción del Otro: perspectivas sobre la identidad indígena

Iniciaremos este apartado con una conversación sostenida con un profesor del nivel denominado Educación Primaria para el Medio Indígena:

> Soy indígena, realmente lo soy... lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas, y por tal razón yo también lo soy. No sé, siempre fue así, desde siempre. Así dicen que somos, eso sí no sé, pero así está desde hace mucho tiempo. Soy tseltal... la verdad no sé, pero así es, así estamos reconocidos. Desde que estudié hasta ahora sé que así es, pero cómo o de dónde surgió, pues no sé. (Docente, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Considerando lo anterior, hablar sobre "pueblos indígenas" o "pueblos originarios" y el uso indiscriminado de estos conceptos en ámbitos políticos, culturales y educativos (especialmente en este último, que es el que más nos concierne en este momento), no es novedad si se consideran los distintos episodios históricos que ha vivido México (Hernández, 2016). Desde la evangelización, con la llegada de los españoles hasta el reconocimiento plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo segundo, los pueblos indígenas han sido una parte fundamental y constante en la configuración social y cultural del país.

La palabra indígena proviene del latín inde (del país o la región) y genos (originario o nacido), y en el contexto mexicano, esta noción ha perdurado desde el siglo XVI hasta nuestros días. En contraste, el término pueblos originarios es un concepto más reciente, que comenzó a debatirse en los años 90 (Semo, 2017). Ambos términos han sido objeto de análisis y discusión debido a sus connotaciones y usos en diferentes contextos históricos y sociales.

Los conceptos que se refieren a los denominados pueblos indígenas y pueblos originarios son vistos como categorías coloniales por varios estudiosos (Bonfil, 1990; Florescano, 2001; Quijano, 2000). Desde esta perspectiva, estas denominaciones no solo reflejan una visión externa impuesta por los colonizadores, sino que también perpetúan ciertas dinámicas de poder y dominación que se establecieron durante la colonización. Por lo tanto, el uso de estos términos implica un reconocimiento de las complejas relaciones de poder y la necesidad de una revisión crítica de nuestra historia y terminología.

Es importante destacar que los grupos culturales actualmente denominados como pueblos indígenas u originarios no son una continuación directa de las culturas mesoamericanas establecidas antes de la colonia. Más bien, son el resultado de interacciones sociales, culturales e históricas que han moldeado sus identidades a lo largo del tiempo (Kreisel, 2017). Esta visión reconoce la dinámica y la adaptabilidad de estos grupos, subrayando que su identidad ha sido influenciada por diversos factores a lo largo de los siglos, incluyendo la colonización, la resistencia, y las negociaciones culturales continuas.

El siglo XX marca un reconocimiento oficial desde distintos ámbitos, ubicando espacial y geográficamente dos momentos cruciales: el primero caracterizado por la asimilación e integración de los pueblos indígenas, y un segundo momento enfocado en el reconocimiento a la diversidad cultural. En 1921, José Vasconcelos funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la misión de asimilar a los pueblos indígenas mediante misiones culturales. Esta iniciativa se complementa con otros proyectos significativos: el proyecto tarasco en 1938, las cartillas de alfabetización en 1944, la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, la incorporación de la educación bilingüe a la SEP en 1963, la conformación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, el modelo bilingüe bicultural en 1983 y el modelo bilingüe intercultural en 1996. Este último modelo lleva a la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cuyo propósito es promover la interculturalidad en la educación para mejorar la calidad educativa de las poblaciones indígenas, aunque esta intención es, a menudo, cuestionada.

A lo largo del tiempo, los modelos educativos dirigidos a los pueblos indígenas han mostrado una tendencia hacia un ideal civilizatorio. Aunque se habla de diversidad y reconocimiento, este enfoque se ha mantenido desde una perspectiva unilateral y uniculturalista. Esta visión ignora, en gran medida, las legislaciones nacionales e internacionales que abogan por el respeto y la autodeterminación de los pueblos indígenas, sin realmente capturar las verdaderas significaciones de su ser y estar.

En este contexto, la colonialidad sigue influyendo desde una perspectiva política y social, como señala Mignolo (2007). La forma en que se define y nombra a los indígenas ahora referidos como pueblos originarios refleja una estrategia para incorporarlos al sistema jurídico y político del Estado-Nación. Este nombramiento no es neutro, sino que se enmarca dentro de un proyecto de Estado que pretende homogenizar las diversas identidades bajo una visión hegemónica.

Este enfoque ha llevado a una serie de políticas educativas que, aunque pretenden ser inclusivas, a menudo perpetúan una visión dominante. Las instituciones y políticas oficiales continúan promoviendo un proyecto de integración que, en muchos casos, no respeta ni valora adecuadamente las culturas y formas de vida indígenas. Así, la educación intercultural bilingüe se convierte en una herramienta que, bajo el discurso de la diversidad, busca en realidad integrar y asimilar a los pueblos originarios dentro de un marco cultural dominante.

A pesar de estos desafíos, los pueblos indígenas han continuado luchando por el reconocimiento de su autonomía y sus derechos. Las comunidades han resistido y adaptado las políticas a sus propios contextos, buscando formas de educación que verdaderamente respeten y promuevan su identidad y sus saberes ancestrales. La interculturalidad, en este sentido, debe ser reimaginada como un proceso que permita el diálogo y el respeto mutuo entre culturas, reconociendo la diversidad no solo como un valor, sino como una práctica viva y dinámica dentro del tejido social.

Bajo esta perspectiva y siguiendo un enfoque hermenéutico, se presentan los primeros resultados de una investigación en proceso. Esta investigación tiene como finalidad analizar los avances en cuanto a las significaciones que los actores educativos otorgan a los denominados pueblos indígenas o pueblos originarios. Para este propósito, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con el fin de recolectar datos cualitativos que permitan comprender las percepciones y significados atribuidos a estas comunidades dentro del contexto educativo. Los datos obtenidos se estructuraron en diversas dimensiones, las cuales fueron determinadas a partir de las charlas con los participantes y las referencias teóricas consultadas.

En el análisis, se identificaron varias dimensiones clave que conforman la matriz de análisis. Estas dimensiones reflejan los temas y preocupaciones predominantes entre los actores educativos entrevistados. La estructura de la matriz se basa en las narrativas emergentes de las entrevistas, así como en el marco teórico que sustenta la investigación. Éstas podrán refinarse y profundizarse para ofrecer una comprensión más integral de cómo se perciben y valoran los pueblos indígenas dentro del sistema educativo. La combinación de enfoques teóricos y empíricos permitirá no solo mapear las significaciones actuales, sino también proponer estrategias para una educación más inclusiva y respetuosa hacia estas comunidades.

Educación, cultura e identidad en contextos indígenas bajo la colonialidad

Los estudios recientes evidencian que la educación impartida por el Estado mexicano se enfoca en la construcción de una identidad nacional, frecuentemente en detrimento del reconocimiento a la diversidad cultural (Urdapilleta, 2015; González, 2015; Cruz, 2010; Bastian, 2011; León, 2008). A pesar de que los programas de estudio promueven el respeto a la diversidad cultural y la interculturalidad (Guzmán, 2012), esta intención no siempre se refleja en la práctica educativa cotidiana. Análisis y conversaciones sostenidas con docentes y padres de familia del sistema de educación básica indican que la educación indígena se ofrece principalmente en los niveles preescolar y primaria. Sin embargo, en el nivel secundaria, aun en zonas identificadas como indígenas, la educación bilingüe desaparece. Esta situación sugiere que nueve años de educación institucional se consideran suficientes para integrar a los estudiantes al Estado nacional mediante programas que reconocen la diversidad, pero lo hacen desde una perspectiva cultural hegemónica (Zárate, 2018).

La imposición de una visión cultural predominante y la marginalización de las culturas indígenas resultan en estrategias didácticas que no responden al aprendizaje contextualizado necesario para moldear la identidad del alumno. Este fenómeno conduce a una fragmentación identitaria, promovida desde diferentes espacios públicos, especialmente la escuela (Cruz, 2010). Las políticas educativas y las estrategias didácticas implementadas tienden a nombrar y atender la diversidad desde una única visión cultural, sin considerar adecuadamente la rica diversidad cultural existente en el país. Esta práctica no solo afecta la identidad cultural de los estudiantes indígenas, sino que también perpetúa la desigualdad y la exclusión dentro del sistema educativo.

La revisión de estas prácticas educativas resalta la necesidad de una transformación profunda en las políticas y estrategias didácticas. Es fundamental desarrollar programas educativos que reconozcan y valoren genuinamente la diversidad cultural, promoviendo un aprendizaje inclusivo y contextualizado. Un enfoque educativo que respete y celebre la diversidad cultural es esencial para evitar la fragmentación identitaria y fomentar una integración auténtica y respetuosa de todos los grupos culturales en el tejido nacional. Solo a través de la implementación de políticas educativas inclusivas y equitativas será posible avanzar hacia una sociedad más justa y cohesionada.

> En la escuela se refuerza la identidad del alumno mediante la enseñanza en su lengua materna. Aprenden a escribir en su idioma, así como la historia y las leyendas de su cultura. Se les motiva a valorar y reconocer sus raíces culturales. La educación indígena es fundamental porque se enfoca en un modelo bilingüe basado en el reconocimiento cultural. La escuela juega un papel crucial en la formación del alumno indígena, ayudándole a integrarse en la sociedad.... Es por eso que los programas permiten que el alumno domine el español sin perder su lengua materna, ya sea tseltal, tsotsil, otomí u otra lengua reconocida por nuestra constitución y los planes de estudio nacionales. (Docente, Comunicación personal, 11 de diciembre de 2023)

La construcción y significación de la identidad está intrínsecamente ligada a la colonialidad, entendida esta como un componente esencial en los procesos de dominación y alterización de los denominados pueblos indígenas o pueblos originarios. Este concepto, propuesto por Quijano (2000), sugiere que desde la educación se puede imponer un patrón de poder que clasifica étnicamente a la población mundial. Este fenómeno es particularmente evidente cuando se analizan las lenguas maternas reconocidas por la constitución y los programas de estudio, los cuales reflejan la jerarquía y el estatus de poder que dictan y nombran las lenguas que se hablan.

En este contexto, la relación entre identidad y el sistema de educación básica puede interpretarse a través de una política de identificación (Giménez, 2007). El Estado, mediante normas y controles, define la identidad de los ciudadanos que habitan dentro de sus límites jurisdiccionales. Estas políticas de identificación son el resultado de interacciones y construcciones ideológicas históricas, las cuales son institucionalizadas a través del sistema educativo oficial. Así, la educación desempeña un papel crucial en la definición del alumno, su identidad, lengua y cultura.

De este modo, el sistema educativo oficial actúa como un mecanismo que perpetúa estas construcciones ideológicas, estableciendo qué es el alumno, cuál es su identidad y qué lengua o cultura debe reconocer como propia. Este proceso de imposición y reconocimiento de identidades, lenguas y culturas refleja las dinámicas de poder que subyacen en la educación y en la estructura social en general. Por lo tanto, es fundamental cuestionar y analizar críticamente estas políticas y prácticas educativas para promover una educación más inclusiva y equitativa que respete y valore la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

> Bueno, hay una serie de trabajos antropológicos que muestran la realidad de estos pueblos. Por supuesto, los libros de texto y sus significados han tenido un antecedente previo. Así es como se han desarrollado los libros BatsilK'op, y gracias a esos trabajos se han introducido en estas comunidades. Esto ha mejorado la calidad de vida en áreas como salud, alimentación y economía. (Docente, Comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

Los trabajos antropológicos han sido fundamentales para el reconocimiento de los llamados pueblos indígenas. Aníbal Quijano sugiere que los procesos de construcción identitaria, influenciados por dispositivos de dominación, guían la clasificación de las sociedades desde una perspectiva eurocéntrica. Esta visión del progreso, planteada por la modernidad, establece lo que se considera mejor o más avanzado. Así, se configura un mundo pensado y estructurado desde el poder, aunque esto no implica la ausencia de resistencias por parte de los grupos minoritarios.

En un segundo momento, se observa que cultura e identidad, aunque distintas, están profundamente interrelacionadas. La identidad emerge de características culturales en constante cambio. Es decir, la identidad es la cultura internalizada en los individuos, permitiéndoles diferenciarse de los demás. Ambos conceptos no son estáticos; se construyen y modifican en torno al espacio social e histórico (Gutiérrez, 2005). Sin embargo, desde la colonialidad, son las estructuras impuestas por los grupos dominantes las que definen y nombran a los grupos culturales minoritarios.

Castells (1994) identifica tres tipos de identidad que son cruciales para comprender estos procesos. Primero, la identidad legitimadora, que proviene del Estado y de instituciones como la escuela, es vital para entender el papel de estas en la construcción identitaria de los pueblos indígenas. Segundo, la identidad de resistencia, que surge de los colectivos y permite una autoidentificación que resiste la asimilación a un sistema que subordina su situación. Esta identidad es clave para entender la autodenominación de los pueblos indígenas. Tercero, la identidad proyecto, basada en la autoidentificación con elementos culturales históricos y territoriales.

La colonialidad tiene sus raíces en 1492, con el supuesto descubrimiento de América, lo cual marcó el inicio de la modernidad y el posicionamiento hegemónico de Europa. Desde la perspectiva de Mignolo (2010), la colonialidad se reproduce en los ámbitos económicos, políticos, sociales y epistémicos. Esto significa que aquellos que ostentan el poder dominan y explotan las estructuras, determinando roles y nombrando a los otros de acuerdo con intereses que perpetúan el estatus hegemónico.

El término "indígena" es una categoría colonial que nunca fue consultada con los propios pueblos. Esta etiqueta los sitúa como el "otro" en una estructura inferior. A pesar del reconocimiento de la diversidad y el paso académico hacia el concepto de "pueblos originarios", estos grupos no son considerados en la formación de su propia realidad y lo que realmente son, más allá de suposiciones, institucionalizaciones y el riesgo de la folklorización.

Para contrarrestar esto, es crucial que los pueblos indígenas participen activamente en la definición y construcción de su identidad y realidad. Este proceso debe ir más allá de la mera inclusión simbólica y debe implicar un reconocimiento profundo y auténtico de sus voces y perspectivas. Solo así se podrá avanzar hacia una verdadera descolonización del conocimiento y de las estructuras de poder.

En este contexto, la resistencia de los pueblos indígenas se manifiesta de diversas formas, desde la reafirmación de sus prácticas culturales hasta la lucha por la autonomía y el autogobierno. Estas formas de resistencia no solo desafían la imposición de identidades externas, sino que también buscan revalorizar y fortalecer las identidades propias desde una perspectiva interna.

La educación juega un papel fundamental en este proceso, ya que puede ser tanto un instrumento de dominación como de emancipación. Es esencial que los sistemas educativos reconozcan y valoren las culturas e identidades indígenas, promoviendo una educación intercultural que respete y celebre la diversidad. Esto implica una revisión crítica de los currículos y la inclusión de conocimientos y perspectivas indígenas en todos los niveles educativos, que pueda cambiar algunas visiones desde los mismos actores educativos.

> Realmente ellos no son indígenas, son los pueblos originarios, esta- ban desde antes que los españoles llegaran, ellos son los mayas de antes, por eso es necesario rescatar la cultura de ellos, el problema es que se está perdiendo, también por eso la escuela es importante porque impulsa el rescate de los valores, tradiciones, que están por perderse en estos pueblos originarios y que realmente es importante que ellos lo preserven porque son parte de su identidad, es lo que los proyecta pues y que de aluna manera también es característico de nuestro país (Docente, Comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

Según Semo (2017), el auge del término "pueblos originarios" se intensifica a partir del levantamiento indígena en Chiapas en 1994, aunque su uso se remonta a la década de los veinte en Canadá. Tras este evento, muchos investigadores empezaron a utilizar el término de manera indiscriminada, como si cambiar de nombre pudiera resolver la opresión histórica de estos pueblos por las estructuras de poder. Este fenómeno parece más un intento de compensar siglos de colonización a través de un sentimiento de culpa, en lugar de abordar las verdaderas raíces de la problemática.

El peligro de esta institucionalización es que, al repetirse continuamente, los conceptos se convierten en una realidad o verdad incuestionable para los individuos subordinados (Freire, 2005). En el fragmento de la entrevista mencionado, se evidencia una forma de colonialidad que busca rescatar la cultura de un pueblo como si fuera estática, algo a preservar y valorar estéticamente, pero sin considerar su dinámica y evolución. Así, la escuela se presenta como salvadora de una cultura "en peligro", un enfoque que también se refleja en los procesos de investigación que tienden a romantizar y folclorizar a los pueblos culturalmente diversos.

La identidad en la escuela se construye de manera legitimadora, definiendo lo que debe ser rescatado culturalmente, pero solo en la medida que sirve a intereses específicos y se ajusta a proyectos preestablecidos. Esto desconoce las realidades vividas por los pueblos y refuerza una clasificación que, a lo largo de la educación, se solidifica en los estudiantes. Así, la idea de modernidad y progreso se arraiga en los alumnos y profesionistas, consolidando la institucionalización y perpetuando la marginalización de las culturas indígenas.

Aunque la adopción del término "pueblos originarios" parece un avance, en realidad perpetúa una forma de colonialidad que limita el entendimiento y respeto genuino hacia estas culturas. La educación, en lugar de ser una herramienta de liberación, se convierte en un medio para reforzar las estructuras de poder existentes, impidiendo un verdadero reconocimiento de la diversidad cultural. Es esencial que tanto la educación como la investigación evolucionen para reflejar una comprensión más profunda y respetuosa de las realidades de los pueblos originarios, trascendiendo la simple sustitución de términos y evitando su folklorización.

> Pues, es parte de la identidad, ¿no? Todos tenemos una y sería interesante que llegáramos a tener un México como Alemania, donde no haya las necesidades que se ven en las comunidades. Aquí en México hay un montón de grupos indígenas que están bastante rezagados en términos educativos. La educación bilingüe es súper importante porque les da la oportunidad de conocer y progresar, y así llegar a ser alguien en la vida, sin perder su identidad, que es algo que se tiene que preservar. Los programas educativos nos enseñan las historias de los pueblos, los originarios de nuestro país y los que existían en América antes de la llegada de los españoles. (Docente, Comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

La idea de un "mundo bueno" o la manera correcta de vivir, a menudo referida como progreso o modernidad desde una perspectiva eurocéntrica, ha establecido un modelo a seguir. Según esta visión, la vía para alcanzar dicho progreso es a través de la educación formal. La escuela se convierte en el medio principal para implementar una serie de cánones que permiten a los individuos ser considerados "alguien en la vida". Sin embargo, este sistema educativo también reproduce jerarquías sociales, situando a los grupos indígenas en una posición inferior. Aunque se les brinda la oportunidad de avanzar dentro del sistema educativo, estos grupos nunca pueden dejar de ser "el otro", ya que la frontera imaginaria que los separa del resto de la sociedad ya está marcada y perpetuada.

En el ámbito educativo, los programas de estudio de educación básica, especialmente en asignaturas como geografía, destacan la diversidad de los diferentes grupos sociales, asignándoles nombres específicos. Esta categorización refleja una visión que, según Aníbal Quijano (2000), tiene sus raíces en la llegada de los españoles al continente americano. Este evento histórico implicó un despojo y represión de las identidades originales de los pueblos indígenas. Así, términos como "indígena" o "indio" no son más que invenciones de un sistema colonizador que ha institucionalizado y perpetuado estas identidades, creando un imaginario que sitúa a los grupos subalternos en una posición de alteridad.

La educación formal no solo perpetúa estas categorías, sino que también refuerza la noción de que la modernidad y el progreso son las únicas vías válidas para el desarrollo. Los grupos indígenas, al atravesar el sistema educativo, son presionados a adoptar estos valores mientras se espera que mantengan su identidad "indígena". Esta paradoja crea una tensión constante: deben integrarse al progreso sin perder su esencia cultural, aunque el sistema en sí mismo los margina y define como "el otro". La frontera imaginaria mencionada no es solo un constructo social, sino una barrera que afecta la inclusión y la equidad dentro del sistema educativo y la sociedad en general.

Adicionalmente, esta visión eurocéntrica no solo afecta a los individuos a nivel educativo, sino que también tiene implicaciones profundas en la identidad cultural y social de los pueblos indígenas. La institucionalización de estas identidades y la creación de un imaginario que los posiciona como subalternos perpetúan una forma de colonialismo moderno. Este sistema colonizador no solo ha despojado a los pueblos originarios de sus tierras y recursos, sino que también ha intentado borrar y reprimir sus identidades culturales.

En este contexto, es crucial reconsiderar y reformar los programas educativos para reconocer y valorar verdaderamente la diversidad cultural. Se debe promover un enfoque inclusivo y equitativo que permita a todos los grupos sociales desarrollarse plenamente sin perder su identidad. Solo así se podrá avanzar hacia una sociedad más justa y equilibrada, donde el progreso y la modernidad no sean sinónimos de homogeneización y exclusión, sino de respeto y valorización de la diversidad cultural y social.

Significado y alcance de la interculturalidad

Los trabajos realizados sobre interculturalidad dentro de las instituciones educativas reflejan una realidad divergente a la planteada en el plano conceptual. Las relaciones asimétricas entre docentes y alumnos evidencian un espacio multicultural con poca comprensión y respeto mutuo (Núñez, 2018). Este fenómeno pone de manifiesto la discrepancia entre la teoría y la práctica, mostrando que las instituciones a menudo fallan en implementar verdaderas prácticas interculturales.

En un mundo diverso, el ideal sería un respeto mutuo entre los grupos culturales, propiciando el aprendizaje desde la otredad, una aspiración de la interculturalidad funcional. Sin embargo, los programas de estudio actuales buscan reproducir el estado nación, intentando integrar a los grupos indígenas en el desarrollo nacional de una manera predeterminada (Cruz, 2010). Este enfoque, aunque bien intencionado, puede resultar en una imposición de normas que no reflejan las verdaderas necesidades y aspiraciones de estos grupos.

Para comprender cómo la interculturalidad podría incidir en los procesos de significación y construcción identitaria de los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios, es fundamental explorar las perspectivas de Walsh (2005):

Interculturalidad relacional: Se ve como el contacto entre culturas, ya sea en igualdad o desigualdad, sin centrarse en conflictos ni en relaciones de poder y dominación. Este enfoque tiende a ocultar las estructuras sociales, políticas y económicas subyacentes.

Interculturalidad funcional o inclusiva: Busca resolver problemas surgidos de las movilizaciones de grupos minoritarios mientras mantiene el orden del grupo hegemónico. La educación pública y las políticas indigenistas, establecidas por el Estado, están diseñadas para mantener el control, reconociendo al otro solo para calmar tensiones.

Interculturalidad crítica: Se enfoca en las estructuras que imponen normas, transformando la diversidad en un problema de desigualdad. Este enfoque surge de los grupos subalternos que buscan reconocimiento y diálogo en igualdad de condiciones, sin caer en radicalizaciones.

La interculturalidad debe partir desde el poder y no responder únicamente a las necesidades de las instituciones sociales. Es crucial entenderla como una construcción de y para los grupos minoritarios y subalternos que han sufrido una historia de sometimiento (Walsh, 2007). Esto se alinea con lo planteado por Quijano (2000) respecto a la colonialidad del poder y la importancia de las resistencias surgidas desde los grupos oprimidos.

Quizá el concepto en cuestión sea muy popular y ampliamente discutido, pero su uso en discursos oficiales y en el sistema educativo mexicano resalta su relevancia. Es fundamental cuestionar los discursos románticos de la interculturalidad y adoptar una postura crítica que desafíe la estructura social dominante.

La interculturalidad crítica en la educación implica desarrollar una pedagogía que permita nuevos procesos y condiciones, yendo más allá del aula y la escuela. Debe involucrar las realidades y luchas diarias de la gente dentro de la estructura estatal, promoviendo un diálogo igualitario y reconociendo las resistencias como motor de cambio.

En este contexto, la educación intercultural debe ser un espacio de reflexión y acción, donde se reconozcan y valoren las identidades y culturas de todos los grupos. La inclusión no debe ser vista solo como una política, sino como una práctica constante y consciente dentro de todas las actividades educativas. Los programas educativos deben estar diseñados para reflejar y respetar la diversidad cultural, fomentando un entorno donde todas las voces sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones.

Además, es importante que los docentes reciban formación adecuada para manejar la diversidad cultural en sus aulas. Deben ser capaces de adaptar sus metodologías para incluir diferentes perspectivas culturales, creando un ambiente de respeto y aprendizaje mutuo. Esta formación debe incluir el desarrollo de competencias interculturales, para que los docentes puedan facilitar el entendimiento y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes.

En este sentido, interculturalidad en la educación no debe limitarse a conceptos teóricos, sino aplicarse de manera práctica y efectiva. Solo así se podrá construir una sociedad más justa y equitativa, donde todas las culturas sean reconocidas y valoradas en igualdad de condiciones. La implementación de una educación verdaderamente intercultural requiere un compromiso institucional y una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, asegurando que se promueva la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad en todos los niveles del sistema educativo.

Las identidades se conforman por las interacciones sociales y se moldean de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes. La escuela actúa como una herramienta para introducir de manera sutil las expectativas que se tienen sobre los distintos grupos del país, sin importar los valores culturales, lingüísticos y otras particularidades. Hasta el momento, los libros de texto y programas de estudios destinados a contextos indígenas han sido el resultado de trabajos antropológicos que, aunque no son desechables, sí están muy distorsionados respecto a la realidad que supuestamente explican, permitiendo la generación de un imaginario sobre lo que se supone que estos grupos son o deberían ser (Hernández, 2012).

Esta construcción de identidades ha creado un patrón de cómo debe llamarse al "otro" que es diferente. Esta visión eurocéntrica o colonialista ha dado paso a la folklorización, esencialización, discriminación e identificación desde la estructura dominante, permitiendo naturalizar lo que supuestamente debería ser en un marco social. La educación oficial se presenta como una alternativa de superación que establece en la mentalidad del alumno la idea de progreso, marcada por enfoques ajenos que imponen una visión del ser, saber y conocer.

Podríamos decir que la escuela como instrumento oficial ha institucionalizado en los grupos culturales subalternos una identidad que se ha considerado como propia. Esta es una forma de colonialidad cuya alternativa es la decolonialidad, que permite ver más allá de la realidad implantada y muchas veces considerada como verdad y reproducida desde la vida académica. Para esto, será necesario romper con las versiones establecidas y apuntar a una realidad distinta, una que permita ver desde adentro, desde los mismos actores que construyen y nombran su propio ser.

Los procesos de conformación identitaria están asociados a un sistema complejo de características y de organización dominante. Las interacciones sociales, los procesos de formación profesional, así como la influencia de los medios de comunicación y la globalización en general, conllevan a un escenario de tensiones, rupturas y procesos de negociación en los que se crean estilos identitarios que identifican a cada uno de los sujetos. En este sentido, la dinámica social abre posibilidades de poder identificarse de múltiples formas, rompiendo así ideologías sobre los procesos de formación mediante cánones identitarios establecidos.

La educación formal, en su intento de homogenizar y estandarizar los conocimientos, tiende a ignorar las particularidades de cada grupo cultural. Esto no solo afecta la identidad de los individuos, sino que también perpetúa una visión limitada y muchas veces errónea de lo que significa pertenecer a una cultura específica. La integración de contenidos que respeten y reflejen la diversidad cultural es esencial para contrarrestar este efecto y promover una educación inclusiva.

La influencia de los medios de comunicación en la construcción de identidades no puede subestimarse. Los medios tienen el poder de moldear percepciones y actitudes, a menudo reforzando estereotipos y prejuicios. Es crucial que tanto la educación como los medios de comunicación trabajen juntos para ofrecer representaciones más fieles y respetuosas de las diversas culturas que conforman la sociedad.

La globalización ha intensificado la interacción entre diferentes culturas, creando un entorno en el que las identidades están en constante negociación y redefinición. Este proceso puede ser enriquecedor, pero también plantea desafíos significativos, ya que puede llevar a la pérdida de identidades culturales únicas si no se manejan con cuidado y respeto (Appadurai, 1996).

El concepto de decolonialidad ofrece una vía para cuestionar y desafiar las estructuras de poder que han dictado qué es considerado válido o valioso en términos de identidad cultural. Al adoptar una perspectiva decolonial, se puede empezar a valorar y reconocer las voces y experiencias de aquellos que han sido históricamente marginados (Mignolo, 2011).

La creación de una identidad propia y auténtica requiere la participación activa de los individuos en la definición de lo que significa ser parte de su cultura. Este proceso implica un rechazo de las etiquetas y definiciones impuestas desde el exterior y un esfuerzo consciente por construir una narrativa que refleje verdaderamente sus experiencias y valores. Es un acto de resistencia y afirmación, en el que las personas reivindican su derecho a definirse a sí mismas en lugar de aceptar las identidades que les son impuestas por las estructuras de poder. Este tipo de autoafirmación es esencial para el bienestar psicológico y social de los individuos, ya que les permite sentirse auténticos y conectados con sus raíces culturales y personales (Hall, 1990).

Las políticas educativas deben ser revisadas y adaptadas para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y crecer en un entorno que respete y valore su identidad cultural. Esto no solo mejorará la experiencia educativa, sino que también contribuirá a la creación de una sociedad más justa e igualitaria. Políticas inclusivas en la educación pueden ayudar a reducir las disparidades y proporcionar a todos los estudiantes las herramientas necesarias para prosperar. Además, una educación que valore la diversidad cultural fomenta el respeto mutuo y la comprensión entre diferentes grupos, lo cual es esencial para la cohesión social y la paz. Las reformas educativas deben centrarse en incluir perspectivas multiculturales y promover un currículo que refleje la pluralidad de experiencias y conocimientos de todos los grupos sociales.

Finalmente, es importante reconocer que la identidad es un proceso dinámico y en constante evolución. Las experiencias personales, las relaciones sociales y los contextos culturales juegan un papel fundamental en la conformación de quienes somos. La identidad no es un estado fijo, sino que está en continuo cambio, influenciada por nuevas experiencias y por la interacción con diferentes culturas e ideas. Al fomentar un entorno que respete y celebre esta diversidad, se puede ayudar a construir una sociedad más inclusiva y comprensiva. Una sociedad que valora la diversidad es una sociedad que reconoce y celebra las diferencias, entendiendo que estas enriquecen la vida comunitaria y promueven un desarrollo más equilibrado y justo para todos sus miembros (Giddens y Turner 1991).

En conclusión, la construcción de identidades es un proceso complejo influenciado por múltiples factores, incluidos la educación, los medios de comunicación y las dinámicas de poder. Es esencial adoptar enfoques que reconozcan y respeten esta complejidad para fomentar una verdadera inclusividad y respeto por la diversidad cultural. Esto implica una revisión crítica de las prácticas actuales y una voluntad de cambiar aquellas que perpetúan la desigualdad y la discriminación. Al hacerlo, se puede avanzar hacia una sociedad más equitativa en la que todos los individuos tengan la oportunidad de definir y vivir sus identidades de manera libre y auténtica. Reconocer la interconexión de diversas influencias en la formación de identidades nos permite apreciar mejor la riqueza y diversidad de las experiencias humanas.

Referencias:

Bastini, G. J. (2011). *La interculturalidad entre los Ch´oles* [Tesis Doctorado en Ciencias en Ecología y Desa rrollo Sustentable El Colegio de la Frontera Sur]. SIBE, Sistema de Información Bibliotecarios del ECOSUR. https://biblioteca.ecosur.mx/cgi-bin/koha/tracklinks.pl?uri=https%3A%2F%2Fecosur.re positorioinstitucional.mx%2Fjspui%2Fhandle%2F1017%2F1659&biblionumber=35178

Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo, una civilización negada*. Grijalbo.

Cruz Pérez, O. (2010). *Educación intercultural y poder. Promesas y realidades: estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas*. [Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas, del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica]. http://repo sitorio.cesmeca.mx/handle/11595/88

Florescano, E. (2001). *Etnia, estado y nación. México*. Santillana.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. CONECULTA.

González, M. (2015). *La niñez en Los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones sociales sobre el ser niño y niña en San Juan Chamula* [Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas, del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica]. http://repositorio.cesmeca.mx/hand le/11595/698

Giddens, A., y Turner, J. (1991). *La teoría social hoy*. Alianza.

Guzmán, C. M. (2012). *Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes de la licen ciatura en educación primaria.* [Tesis de doctorado en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. https://hdl.handle.net/20.500.14330/ TES01000683887

Hall, R. (1990). Desarrollos recientes en teoría organizacional: una revisión. *Ciencia y sociedad, 15*(4), 376-411.

Hernández, S. A. (2016). *Relaciones interétnicas: experiencias desde los actores de la EST 108 de Frontera Corozal* [Tesis de Maestría en Estudios Culturales, Universidad Autónoma de Chiapas].

Hernández, N. (1998). *Los comentarios al futuro de la educación indígena como parte del proyecto nacio nal multiétnico*. DEGI.

Nuñez, P. K. (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela* [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la UV. http://cdigital.uv.mx/handle/1944/49682

Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca, resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes* [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la UV. https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Tesis_Maike-Kreisel.pdf

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber, euro- centrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Ediciones Faces, UC.

Rico Montoya, N. A. (2018*). Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas.* [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la UV. https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Norma-Angelica-Rico-Montoya.pdf

Ríos Celis, C. I. (2014). *Transformación de la práctica docente de profe- sores de educación básica del medio indígena ulterior a un proceso de formación docente* [Tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de tesis UNAM. https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000709993

Semo, I. (2017). ¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual. *La Jornada*. http://www.jornada.unam.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol

Urdapilleta, C. J. (2015). *Jun pajal otanil: la construcción social de un modelo de educación comunitaria en el área de infliencia de la misión de Bachajón* [Tesis de Doctorado en Ecología y Desarrollo Sustentable, El Colegio de la Frontera Sur]. Repositorio ECOSUR. https://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1017/1511

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

-------, C. (2006). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Académica de la Latinidad.

-------, C. (2007) *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?* Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas.

¡Síguenos en Nuestras Redes Sociales!

ueb.edu.mx

UEB Universidad



