

SUPERACIÓN ACADÉMICA

Legitimación del CCT

Sindicato Único del Personal Académico
de la Universidad Autónoma de Querétaro



TRABAJO
SECRETARÍA DEL TRABAJO
Y PREVISIÓN SOCIAL



CENTRO FEDERAL
DE CONCILIACIÓN
Y REGISTRO LABORAL

CFCRL/CGRCC-4/CLCT-7108/2022

SINDICATO UNICO DEL PERSONAL ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO

**C. RICARDO CHAPARRO SANCHEZ
SECRETARIO GENERAL**

Con fundamento en los artículos 123, apartado A, fracciones XVIII, XX y XXII Bis de la Constitución Federal; 390 Ter, 394, 398 y 523, y transitorio Décimo Primero de la Ley Federal del Trabajo; así como 15 al 34 del Protocolo para el Procedimiento de Legitimación de Contratos Colectivos de Trabajo existentes, se expide al **SINDICATO UNICO DEL PERSONAL ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO**, la presente:

CONSTANCIA DE LEGITIMACIÓN

Del contrato colectivo de trabajo número **CCT REG 207 1**, celebrado entre el referido sindicato y la empresa **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**, con domicilio ubicado en **Cerro de Las Campanas, S/N, colonia las Campanas, C.P. 76010, Querétaro, Querétaro**.

Lo anterior, en virtud de que en la consulta que se realizó el **8 DE NOVIEMBRE DEL 2022**, en el estado de **QUERÉTARO**, las y los trabajadores, mediante voto personal, libre, directo y secreto, otorgaron el respaldo mayoritario al Contrato Colectivo de Trabajo que los rige, habiéndose verificado el cumplimiento de los requisitos y normas previstas por la Ley Federal del Trabajo y el Protocolo de Legitimación establecido para tal efecto.

ATENTAMENTE

**JOSÉ AMADO SOSA DUEÑAS
DIRECTOR DE LEGITIMACIÓN DE CONTRATOS COLECTIVOS**

Firmado por: JOSE AMADO SOSA DUEÑAS
Sello Digital:

PRECURSOR DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

DIRECTORIO

Directora

Mtra. Ruth Aurelia Soto Fuentes

Coordinador editorial

Mtro. José Antonio Tostado Reyes

Corrección de estilo

Lic. Lourdes V. Rodríguez Mandujano

Mtro. José Luis Álvarez Hidalgo

Lic. Dalia Montoya Méndez

Ilustración

Aldo Ramírez Martínez

Andrea Ríos Pérez

Edson Fernando López Servín

Claudia Inés González Hernández

Asistente de la Secretaría de Prensa y Propaganda

C. Nely Loyola Hernández

Revisión de textos en inglés

Mtra. Rosa Catalina Vázquez Benítez

Consejo Editorial y de Arbitraje

Dr. Alejandro Escudero Nahón

Mtra. Ana Cecilia Figueroa Velázquez

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro

Dra. Beatriz Garza González

Mtro. José Antonio Tostado Reyes

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS
Año 31, No. 63. septiembre-diciembre 2022.

Editada por el Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro. Hidalgo No. 299, Poniente. Col. Las Campanas. Santiago de Querétaro, Querétaro. C. P. 76010

Teléfono: 4421921200, ext. 3760.

Correo electrónico: superacion@supauaq.org

ISSN: 2007-9702. LATINDEX: Registro vigente con folio 25323. Folio único: 22577. Fecha de alta: 09-05-2016

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número: 04-2019-103009214300-102, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR).

Número 63, impreso por los Talleres Hear Industria Gráfica, S. A. de C. V. Calle 1 No. 101, Col. Zona Industrial Benito Juárez, C. P. 76120. Este número se terminó de imprimir el 30 de diciembre de 2022, con un tiraje de 1000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de los editores.



SUPAUAQ UAQ Qro

@supa_uaq_mx



supa.uaq.mx

www.supauaq.org

Editorial

Artículos académicos

Modelo para el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en los estudiantes en el área de programación 4

Viviana Michell Campbell Rodríguez. Facultad de Informática, UAQ

Ma. Teresa García Ramírez. Facultad de Informática, UAQ

Verónica López Martínez. Facultad de Informática, UAQ

Estructura de género en estudiantes universitarios 10

Alejandra Elizabeth Urbiola Solís. Facultad de Contaduría y Administración, UAQ

Iliá Violeta Cázares Garrido. Facultad de Contaduría y Administración, UAQ

Inducción tutorial mediada por TIC en estudiantes de nuevo ingreso ante la pandemia generada por la COVID-19 18

Adriana Vega de la Cruz. Facultad de Ingeniería, UAQ

Shaila Álvarez Junco. Facultad de Ciencias Políticas, UAQ

Ricardo Chaparro Sánchez. Facultad de Informática, UAQ

Aproximaciones éticas a la corporeidad y el deporte 24

Marcela Romero Zepeda. Facultad de Ciencias Naturales, UAQ

Rosalía Alonso Chombo. Facultad de Contaduría y Administración, campus Tequisquiapan, UAQ

Agustín Martínez Anaya. Facultad de Derecho, campus Amealco, UAQ

Cómo se hace una novela de Unamuno: una discusión sobre el género escritural 34

Francisco Jesús Ángeles Cerón. Facultad de Lenguas y Letras, UAQ

Emiliano Uribe Aguilar. Facultad de de Lenguas y Letras, UAQ

La vulneración de derechos humanos en el contrato de adhesión de servicios públicos 42

Luis Arturo Marín Aboytes. Facultad de Derecho, UAQ

Florencia Aurora Ledesma Lois. Facultad de Derecho, UAQ

Diferencia en el salto vertical de futbolistas adolescentes en relación con la posición de juego 50

Julio César Méndez Ávila. Facultad de Enfermería, UAQ

José Miguel Silva Llaca. Facultad de Enfermería, UAQ

María Antonieta Mendoza-Ayala. Facultad de Enfermería, UAQ

Arely Guadalupe Hernández Morales. Facultad de Enfermería, UAQ

Ángel Salvado Xequé Morales. Facultad de Enfermería, UAQ

Alan Ornelas Murrieta

Hacia una mejor educación artística en la Escuela de Bachilleres, UAQ 56

Patricia Carvajal Leal. Escuela de Bachilleres Plantel Sur, UAQ

Karla Itzel Castro Campos. Escuela de Bachilleres Plantel Sur, UAQ

Arte y Cultura SUPAUAQ

Hace ya tiempo de esto 64

Don Valentín F. Frías 65

por el vate José Dolores Frías

Florentino Chávez Trejo



Uno de los aspectos más importantes del ejercicio sindical, en la defensa de los derechos laborales del gremio al que representa, es el que concierne a la revisión salarial y a la revisión contractual que se realiza de modo bianual y cuya negociación es de tipo bilateral, entre las partes involucradas; esto es, la representación sindical y la autoridad laboral que, en nuestro caso, se trata de la representación de rectoría. Por principio de cuentas, habría que explicar el significado de cada una de estas figuras para, enseguida, hacer la distinción respectiva entre ambas, con la finalidad de evitar alguna confusión sobre el tema.

De acuerdo con lo que plantea Guillermo Westreicher (2021), en la página *Economipedia*, una revisión salarial es una variación en la remuneración de un trabajador, que usualmente es al alza, aunque puede rebajarse ante situaciones extraordinarias (lo cual no sería lo deseable). Lo más común es que la patronal considere un aumento y no una reducción, debido al factor de la inflación. Se debe tomar en cuenta que, periódicamente, todas las economías registran un incremento inflacionario, que se mide en función del encarecimiento de los precios de la canasta básica.

Con este fundamento, si los precios aumentan y el salario del trabajador permanece igual, entonces pierde su poder adquisitivo; es decir que, con su mismo nivel de ingreso, el trabajador ya no puede avenirse los mismos bienes y servicios, por lo que, se incrementa el salario para compensar el impacto de la inflación, lo cual genera un efecto regulador, estabilizador del nivel de vida, del bienestar social. Aunque, no necesariamente, el sueldo debe aumentar en la misma proporción que la inflación. Eso sería lo deseable, que se incrementara más o por lo menos al mismo nivel; lamentablemente, pocas veces sucede (Westreicher, 2021).

Por otra parte, la cláusula de revisión salarial, dentro de un Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), es aquel apartado que permite el ajuste de las remuneraciones según el nivel de precios. Cabe recordar que un contrato colectivo es el documento formal que valida el acuerdo entre la patronal y los representantes de los trabajadores (sindicato), en el que se determinan las condiciones generales de trabajo que abarcan el salario y las prestaciones sociales en beneficio del gremio laboral (Westreicher, 2021).

Ahora, respecto a la revisión contractual, se define al procedimiento de reestudio y modificación de las cláusulas de las convenciones colectivas; además, conforme a lo que señala la Enciclopedia Jurídica Online, el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), una vez concluido y firmado por las partes, debería permanecer incólume, inalterable, intangible siempre que fuera finalizado válidamente y no mediara alguna ineficacia. La nueva concepción legal permite la posibilidad de su escrutinio, y siendo la obra de las partes, no es procedente que solo una de estas pretenda revisarlo.

Nada se opone a que quienes celebran el contrato, atentos a la existencia de dificultades o a la ineptitud o a la abierta violación de los acuerdos pactados en dicho documento, lo puedan someter a una revisión periódica; misma que consiste en el análisis de las estipulaciones convenidas previa interpretación e integración para concluir manteniéndolas o modificándolas para resolver un potencial desacuerdo o ratificar un nuevo acuerdo en torno a un posible disenso.

La revisión contractual puede fundarse en dos razones: A) Subjetivas: que valoran la intervención en la voluntad del contrato. Se destacan: 1. La de la presuposición. 2. La de la base del negocio jurídico. B) Objetivas: que se refieren al equilibrio o equivalencia de las prestaciones.

Se destacan: 1. La de la reciprocidad o equivalencia de las prestaciones. 2. La función económica y social del contrato. En suma, consiste en un sistema que pretende conservar la vida del contrato colectivo o mejor, inyectarle nueva vida, tratando de evitar su destrucción o desaparición. A modo de principio general, se señala que los contratos colectivos no pueden abatir las condiciones generales de trabajo existentes en la empresa o institución porque ellas viven en las relaciones individuales laborales que poseen su independencia ante el contrato colectivo, y porque la misión de los sindicatos no es la disminución de los beneficios del trabajo, sino al contrario, su incremento constante.

Existen dos formas de revisión: la convencional y la obligatoria. En el primer caso se plantea que nada impide que la revisión se pacte de común acuerdo entre las partes, sindicato y patrón, cuando lo juzguen conveniente o útil. La revisión se efectuará antes del vencimiento del contrato colectivo; en caso contrario, el procedimiento sería la revisión obligatoria. Se le denomina de esta manera porque tanto el sindicato como la patronal pueden emplazar a su contraparte, en los plazos convencionales o legales, a que concurran a las juntas de avenencia, en el entendido de que —si ninguna de las partes realiza el emplazamiento correspondiente— el contrato queda prorrogado por un tiempo igual al original.

En cuanto a las modalidades de revisión, la idea de la libertad de acción de los sindicatos y patrones creó, dentro de la revisión obligatoria, dos posibilidades a las que se les conoce como Revisión en Plazo Convencional y Revisión en Plazo Legal; la primera es la que debe efectuarse en los plazos y fechas predeterminadas de conformidad con las reglas fijadas en el contrato colectivo. Es la que se celebra obligatoriamente en el período inmediato anterior al vencimiento del contrato colectivo, bajo la sanción de prórroga en un lapso igual al original.

La Revisión en Plazo Legal es la que tiene que solicitarse y desarrollarse en los plazos precisos señalados por la ley, bajo la misma sanción de prórroga del contrato colectivo. La revisión obligatoria no puede iniciarse libremente en cualquier tiempo, pues está sujeta a plazos determinados. Como consecuencia de la reforma laboral, todos los contratos colectivos de trabajo existentes deberán revisarse en un plazo máximo de cuatro años. Si al término de este plazo de la entrada en vigor del decreto, publicado el 1.º de mayo de 2019, no se realiza la revisión del contrato, este se dará por terminado y se conservarán en beneficio de los trabajadores las prestaciones y condiciones de trabajo superiores a las establecidas en la ley y que sean contempladas en el CCT.

Al proceso anterior se le denomina formalmente legitimación del Contrato Colectivo de Trabajo, que ya fue realizado, en tiempo y forma, por nuestra organización sindical, con una aprobación mayoritaria por parte del gremio del personal docente afiliado al Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ). De allí la trascendencia de haber consumado esta notable exigencia que contempla la más reciente reforma a la Ley Federal del Trabajo. Con orgullo, podemos decir: ¡hemos cumplido!

“Por una auténtica comunidad universitaria”

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez

Secretario General del SUPAUAQ. Comité Ejecutivo 2020-2023

Modelo para el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en los estudiantes en el área de programación

Viviana Michell Campbell Rodríguez. [Facultad de Informática, UAQ](#)

Ma. Teresa García Ramírez. [Facultad de Informática, UAQ](#)

Verónica López Martínez. [Facultad de Informática, UAQ](#)



Resumen

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) se está enfrentando a grandes cambios en cuanto a la estructura, así como en las diversas reformas educativas. El SEM necesita que exista el compromiso de todos para hacer un verdadero cambio en cuanto al paradigma educativo. El pensamiento computacional (PC) es la estrategia para solucionar problemas e identificar el comportamiento humano tomando en cuenta el aprendizaje de conceptos básicos de las ciencias de la computación a través de los pilares fundamentales del PC. La metodología de investigación de este artículo fue mixta, ya que se utilizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos; en los resultados se presenta el modelo propuesto para aplicarse a los estudiantes, que estudian alguna materia en el área de programación, y potencializar sus habilidades.

Palabras clave: *pensamiento computacional, educación superior, programación, habilidades.*

Abstract

The Mexican Educational System (SEM) is facing major changes in terms of structure, as well as in the various educational reforms. The SEM needs the commitment of everyone to make a real change in the educational paradigm. Computational thinking (CT) is the strategy to solve problems and identify human behavior, taking into account the learning of basic concepts of computer science through the fundamental pillars of CT. The research methodology of this article was mixed, since quantitative and qualitative instruments were used. The results present the proposed model to be applied to students, who study any subject in the area of programming, to enhance their skills.

Key words: *computational thinking, higher education, programming, skills.*

Introducción

El pensamiento computacional, mismo que aspira a solventar la necesidad de resolver problemas con el apoyo de herramientas tecnológicas, hoy en día es fundamental dentro del ámbito educativo, en donde, cabe mencionar que es muy importante que los alumnos exploren los beneficios del pensamiento computacional y no se limiten solamente al aprendizaje instruccional o a ciertos programas específicos. Rico y Bosagain (2018) mencionan que el pensamiento computacional existirá como una habilidad primordial para todo el mundo, no importando el área de conocimiento ya sea de lectura, escritura o matemáticas; será necesario el uso del PC de acuerdo a la capacidad de los alumnos.

El pensamiento computacional, dentro del currículo, es una opción que en diferentes países se está incorporando como

una asignatura independiente (Bocconi *et al.*, 2016), aunque hay una fuerte discusión entre los autores, ya que nos dicen que no debe incorporarse como una materia extra, pues tiene como objetivo que todas las profesiones comprendan cómo usar la computación para solucionar los problemas de sus propios campos de conocimiento, trátense de médicos, abogados, psicólogos, arquitectos u otros, siempre con la ayuda de las herramientas computacionales (Adell *et al.*, 2019).

Metodología

Considerando que el objetivo principal de esta investigación es lograr el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes de áreas como la abstracción y el pensamiento crítico, se utilizó un enfoque mixto de investigación; esto permitió indagar científicamente el problema conjuntando información cuantitativa y cualitativa, lo que hizo viable identificar aspectos relevantes del proceso de adquisición del PC con mayor precisión, mediante la triangulación de datos.

La metodología cuantitativa se utilizó para obtener información sobre el desarrollo del pensamiento computacional que poseían los estudiantes antes de la intervención y después de la misma.

La metodología cualitativa se usó para analizar datos obtenidos mediante la observación y cuestionarios de preguntas abiertas relacionadas con la percepción de los estudiantes. Tanto los métodos de investigación como las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio se van describiendo de acuerdo con las características del método; en el enfoque cuantitativo y cualitativo participan los estudiantes y profesores. La investigación tiene el procedimiento de recoger, analizar e interpretar los datos y realizar el escrito con la información obtenida. El diseño metodológico de este estudio se organizó a través de los siguientes pasos (Figura 1):

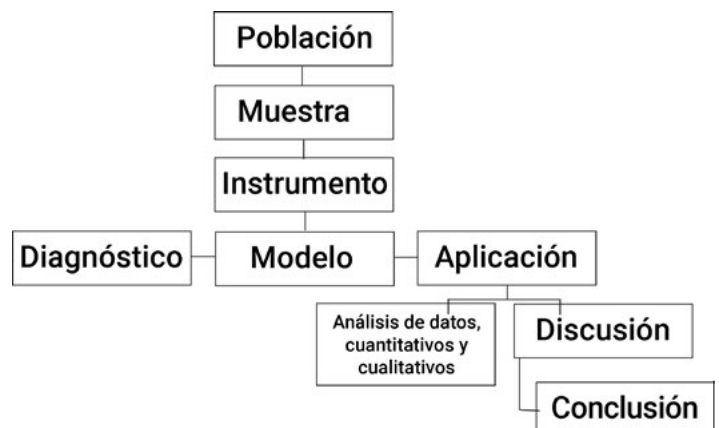


Figura 1. Modelo mixto

La población se seleccionó de acuerdo con las aproximaciones metodológicas:

Cuantitativa. Para conocer el grado de adquisición de pensamiento computacional, se seleccionó la muestra de 128 sujetos de una población conformada por 347 estudiantes de la carrera de Ingeniería de Software de la Facultad de Informática, del primer semestre al sexto, en el período 2020-A.

El tipo de muestra fue no probabilístico por conveniencia, ya que se consideró a los estudiantes que toman materias de Introducción a la Programación y Programación Orientada a Objetos o una materia relacionada con el área de programación.

La selección de instrumentos en la investigación se desarrolló como una herramienta de evaluación del nivel del pensamiento computacional de los estudiantes, basado en los investigadores Román-González *et al.* (2015). El instrumento consta de dos partes, la primera tiene 2 categorías y cada una se conforma por 10 preguntas que dan un total de 20; la segunda contiene 3 categorías y cada una, 10 preguntas, lo que da un total de 30. El instrumento es una prueba objetiva de 50 preguntas sobre desarrollos algorítmicos y pensamiento abstracto. Las preguntas cerradas son de opción múltiple con cinco alternativas. La prueba se divide en dos apartados.

Resultados

La aplicación del Modelo para el Desarrollo del Pensamiento Computacional se muestra en la Figura 2, el mismo está conformado por las habilidades del pensamiento computacional que son el pensamiento algorítmico, el pensamiento abstracto y la resolución de problemas; después, se necesitan las estrategias didácticas del PC que se conforman a través de un diseño instruccional, el aprendizaje basado en problemas y, finalmente, el trabajo colaborativo.

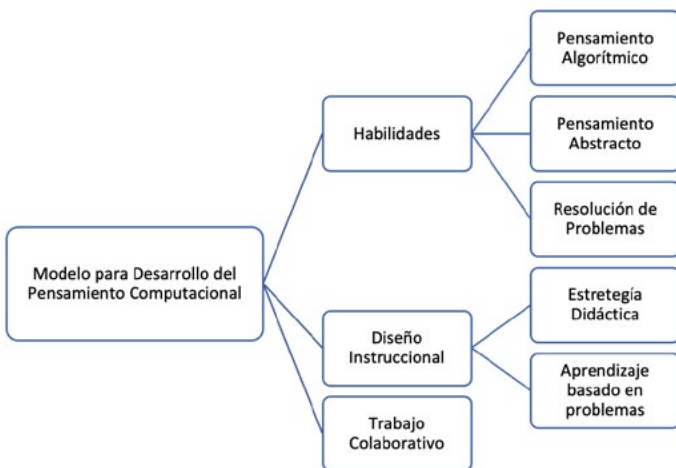


Figura 2. Modelo para el Desarrollo del Pensamiento Computacional

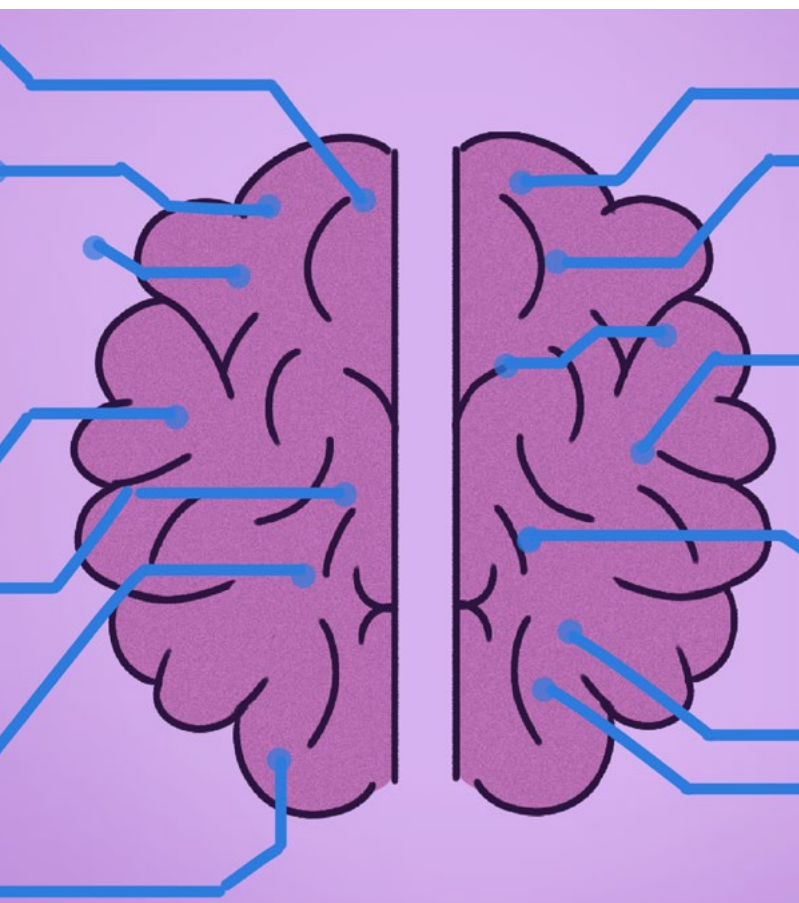
Para la estrategia didáctica, se utiliza el diseño instruccional con el modelo Jonassen y el Aprendizaje Basado en Problemas, en modalidad virtual. En la misma Figura 2, se describe la relación entre las etapas de tal modelo y las del ABP; de tal forma que, al desarrollar el diseño instruccional, quedan como:

- Definición del problema,
- Descripción o presentación del problema a los estudiantes donde el profesor debe describir detalladamente el problema para que estos
- Describan el contexto, organización y duración. Los estudiantes identifican o realizan la organización de los grupos y definen los roles que tomará cada integrante; una vez formados estos, se realiza el siguiente paso.
- Definir cuáles son los requerimientos mediante la lluvia de ideas y los casos relacionados. Tras tener las ideas plasmadas, se deben plantear los objetivos para proponer posibles respuestas a través de casos relacionados. También se puede realizar una investigación de los recursos de información que necesitan saber para solucionar el problema; deben identificar qué herramientas cognitivas van a usar para resolverlo y después realizar una síntesis y presentación del proyecto en comunicación para, posteriormente, tener la evaluación y la retroalimentación del proyecto realizado (ver Figura 3).



Figura 3. Diseño Instruccional incorporando el Aprendizaje Basado en Problemas

Después del desarrollo de la estrategia basada en el Modelo de Diseño Instruccional Jonassen y el Aprendizaje Basado en Problemas para el proyecto final en el curso de Estructura de Datos de manera colaborativa, se desarrollaron el contenido, las actividades y las sesiones virtuales.



La técnica para recolectar información es la observación; su fin es obtener datos que permitan comprender el problema en el ámbito natural que, en esta situación, es el salón de clases. En el estudio de caso, se recomienda hacer investigaciones que tengan temas relativamente nuevos, ya que esto hace que, si son viables, tengan las siguientes características:

- La indagación sobre el fenómeno se da en un ambiente real.
- Los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes.
- Existe una gran variedad de fuentes para la recolección de datos.
- Se puede estudiar uno o múltiples casos a la vez.

El estudio de caso se considera como riguroso, ya que se dice que es adecuado para la investigación de fenómenos en los que se busca dar una respuesta a cómo y por qué ocurren; permite estudiar tanto un tema determinado como el evento desde diferentes tipos de variables y no solamente sobre una sola; también admite que se estudie, explore y obtenga un conocimiento más específico de ese evento que se indaga: esto da pauta a ver nuevas teorías. Existe una estrategia en

este tipo de método de estudio de casos, ya que trata de darle una interpretación al fenómeno observado (Cronbach, 1975).

Una de las características de este estudio se enfoca en una situación o fenómeno muy descriptivo: cuando se encuentra el producto final, se hace una descripción bastante profunda y densa bajo estricto estudio; se pueden incluir variables, categorías —tantas como sean posibles y de forma heurística—, porque hace que dicho fenómeno, al ser un descubrimiento, evidencie nuevos significados para tener una nueva visión de lo que el investigador puede confirmar o ya sabe.

La estrategia que se tomó fue identificar que los estudiantes no contaban con las habilidades necesarias del pensamiento computacional; posteriormente, revisando el caso de estudio, se definieron las categorías y se aplicaron test con una Alfa de Cronbach para verificar si realmente faltaban tales habilidades en los estudiantes.

La metodología se aplica principalmente en fenómenos sociales y educativos, y está diseñada para poder profundizar el estudio de una situación en particular. De acuerdo con Pacheco y Blanco (2015), esta metodología permite estudiar a profundidad una parte de cierto problema durante un tiempo que generalmente es limitado. Los sujetos de análisis pueden ser un fenómeno, una persona, un evento o caso muy concreto, donde el análisis deberá realizarse dentro del medio ambiente en que se desenvuelve el objeto de estudio.

En la Figura 4, se muestran las habilidades que surgieron como resultado de las tres pruebas aplicadas en los estudiantes que toman la clase de estructura de datos:

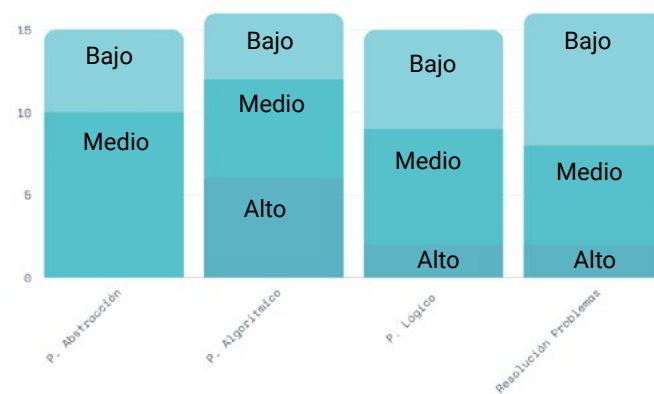


Figura 4. Resultados de las pruebas de las habilidades del PC

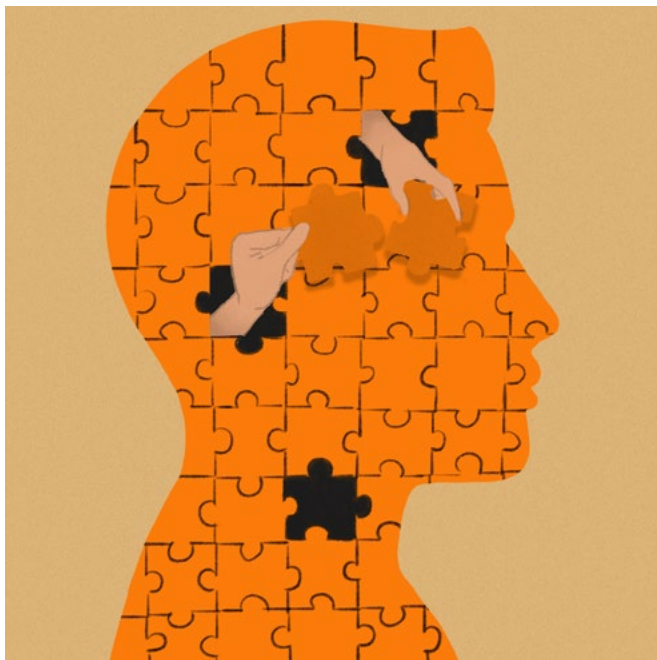
Se puede observar que en el pensamiento abstracto existe un nivel alto en los estudiantes, ya que solo se ve que el 60 %, aproximadamente, tiene un nivel medio y el resto un nivel bajo; en el pensamiento algorítmico se aprecia que el 40 % presenta un nivel alto y el 60 % va de nivel medio a bajo; en el pensamiento lógico encontramos que menos del 2.6 % tiene un nivel alto y más del 80 % se encuentra en el nivel medio a bajo; en la habilidad para resolver problemas, más del 80 % de los estudiantes del grupo oscila del nivel bajo al medio de esta habilidad.

Discusión

Con respecto a los resultados de los primeros instrumentos de evaluación del pensamiento computacional, se resalta que los test que existen hoy en día o que encontraron a lo largo de la investigación, se basan en una sola habilidad en este campo; por ejemplo, definen cuál de estas quieren identificar como pensamiento abstracto y realizan el test, pero solo se logra ver este tipo de pensamiento; lo anterior se pudo apreciar gracias a que se llevó a cabo la entrevista a los profesores que imparten alguna materia del área de programación y que desarrollan habilidades del pensamiento computacional. Se identificó este punto importante ya que al comparar los resultados que expresa el profesor entrevistado, con los datos del test, se observa una incongruencia en dichos resultados ya que, en los estudiantes, no se estimaba que tuviesen un alto nivel de pensamiento computacional.

Conclusión

El diseño instruccional es fundamental para el desarrollo del modelo de habilidades del pensamiento computacional, ya que si no se sigue un diseño de este tipo, de inicio a fin, puede ser que no se cumplan ciertas habilidades. También es importante el trabajo colaborativo para el desarrollo de aptitudes en este campo; se observó que, gracias al trabajo colaborativo, los estudiantes pueden desarrollar habilidades algorítmicas y que cuando pasan por la lluvia de ideas se ayuda a la resolución de problemas y a desarrollar las habilidades de abstracción.



Referencias

- Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M. y Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 171-186. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22303>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. y Engelhardt. (2016). Developing computational thinking in compulsory education: implications for policy and practice. En K., Kamyllis, P., y Punie, Y.(Eds). *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/792158>
- Cronbach, L. J. (1975). Five decades of public controversy over mental testing. *American Psychologist*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.30.1.1>
- Pacheco, E. y Blanco, M. (2015). Metodología mixta: su aplicación en México en el campo de la demografía. *Estudios demográficos y urbanos*, 30(3), 725-770. <https://doi.org/10.24201/edu.v30i3.1498>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, (60), 36-42. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Rico, M. J. & Bosagain Olabe, X. (2018). Pensamiento computacional: rompiendo brechas digitales y educativas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 26-42. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10039>
- Román-González, M. Pérez-González, J.-C., y Jiménez-Fernández, C. (14-16 de octubre de 2015). *Test de Pensamiento Computacional: diseño y psicometría general*. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC), Madrid, España. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3056.5521>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>



Estructura de género en estudiantes universitarios

Alejandra Elizabeth Urbiola Solís. Facultad de Contaduría y Administración, UAQ

Ilia Violeta Cázares Garrido. Facultad de Contaduría y Administración, UAQ



Resumen

El sistema de sexo-género ordena en roles y divide asimétricamente a mujeres y hombres. La reproducción del sistema se realiza a través de las instituciones: la familia, la escuela, la iglesia, entre otros. Este artículo muestra los resultados de una investigación realizada a través de un cuestionario a 227 jóvenes universitarios entre los 18 y 30 años. El objetivo de la investigación fue analizar la educación universitaria, el uso de medios tecnológicos y de redes en la construcción de alternativas para los roles tradicionales de género. La pregunta central de la investigación fue ¿de qué manera el aprendizaje de contenidos significativos en las aulas objetiva el sistema de género entre los jóvenes universitarios? Se aplicó un cuestionario con escala de Likert, por correo electrónico, para buscar la relación entre ocho variables independientes y dos dependientes. Los resultados indican un reconocimiento del sistema sexo-genérico, así como de los roles tradicionales y posibles cambios por medio de la reflexión y la educación. El análisis por variable y pregunta mostró que los jóvenes universitarios reconocen el sistema dominante en la familia y que tienen recursos para plantear alternativas admitiendo la importancia de la educación y espacios universitarios de discusión. Se encontró evidencia entre los jóvenes sobre las condiciones de los mercados laborales que obligan a la reflexión acerca de la distinción de género y la búsqueda de igualdad.

Palabras clave: género, educación universitaria, alternativas de género

Abstract

The gender-sex system orders roles and asymmetrically divides women and men. The reproduction of the system is carried out through institutions: the family, the school, the church, among others. This article shows the results of a research conducted through a questionnaire to 227 young university students between 18 and 30 years old. The objective of the investigation was to analyze university education, the use of technological media and networks in the construction of alternatives to traditional gender roles. The central research question was, *How does the learning of significant content in the classroom objectify the gender system among university students?* A Likert scale questionnaire was applied by e-mail to search for the relationship between eight independent variables and two dependent variables. The results indicate a recognition of the sex-gender system, as well as the traditional roles and possible changes through reflection and education. The analysis by variable and question showed that young university students recognize the dominant system in the family and that they have resources to propose alternatives, admitting the importance of education and university spaces for discussion. Evidence was found among young people about

the conditions of the labor markets that force reflection on the gender condition and the search for equality.

Key words: gender, university education, gender alternatives

Introducción

Los estudios de género surgen como campo de investigación en la primera mitad del siglo XX, con los trabajos de antropólogos como Margaret Mead (1935) sobre las diferencias culturales entre grupos humanos. La visión esencialista de género fue poco a poco sustituida por una relacional donde el género se separa del sexo (Lamas, 2000) y, en la década de los setenta, el concepto se impone como una categoría de análisis (de Barbieri, 1996).

Existe un sistema de género que ordena los sexos y organiza la energía humana a través de la división sexo-genérica del trabajo (Rubin, 1975). Ese ordenamiento o sistema de género se reconoce como machista o patriarcal porque descansa en relaciones de poder asimétricas, norma roles para mujeres y hombres; los organiza en dos esferas: una privada, enfocada a las labores de la casa, y otra pública, extrafamiliar y de interacción en los mercados. Como categorías de análisis, el género y el sistema sexo-género pueden rastrear históricamente las condiciones de vida de mujeres y de hombres; muestran la disparidad o brecha de género que existe entre las diferentes actividades que realizan estos en ambas esferas, específicamente en relación con las actividades remuneradas y evidencian que la reproducción del sistema de género implica también reproducir las asimetrías y las relaciones de poder entre ambos.

Históricamente, las actividades por género se aprenden o se adoptan en la familia, la escuela, la empresa o la iglesia, como actividades que les son propias a las mujeres y a los hombres sin que medie necesariamente un proceso de reflexión; es decir, el sistema de género es una construcción cultural y, por lo tanto, es hasta cierto punto independiente de los sujetos aislados, aunque requiere de ellos para su reproducción ideológica y operación en un contexto de interacción social.



Las actividades que realizan mujeres y hombres se corresponden con el “deber ser” y expresan asimetrías que pueden variar dependiendo de la condición económica o independencia financiera, el nivel de educación, el contexto familiar, el grado de autonomía, entre otras, y de la condición de interseccionalidad: grupo etario, étnico o religioso. Por lo tanto, las relaciones de poder y las asimetrías están mediadas por las condiciones del contexto y por el mismo sujeto. Butler (1990) sugiere que el género puede tener relación con procesos culturales; es decir, todos recibimos significados culturales del entorno y de nuestro grupo cercano, pero podemos modificarlos y ajustarlos en el tiempo.

Figuroa y Franzoni (2011) observaron la forma en que, a través de la socialización, se reproducen códigos culturales dominantes, se internalizan significados y se aprueban conductas por género; en la investigación empírica que realizaron entre un grupo de varones mexicanos de la región del centro de México, percibieron la posibilidad de un cambio gradual en las relaciones interpersonales, la cotidianeidad y el proyecto de vida. Dependiendo de su educación y nivel socioeconómico, existen diferencias de grado en la interiorización de los mandatos sobre la masculinidad. De acuerdo con sus resultados, mujeres y varones de generaciones anteriores a 1955 tuvieron una tendencia a presentar patrones más conservadores.

Es su investigación, Mayorga (2018) reflexiona sobre la asociación entre el ambiente universitario y la igualdad de género, siendo la universidad un recinto que promueve cambios en la mentalidad de los estudiantes; asimismo, manifiesta la necesidad de fomentar campañas informativas, debates entre la comunidad universitaria y generar talleres para aumentar la conciencia en lo individual o colectivo de la igualdad de género, y así contribuir a la sociedad.

La estructura de género se impone al sujeto, pero se reproduce en la microinteracción cuando los roles se institucionalizan por tipo de actividad y rol de género. Los cambios en los roles para hombres y mujeres implican un reconocimiento de la exclusión histórica de las mujeres de la esfera pública, legitimada gracias a la reproducción ideológica de una educación orientada hacia los cuidados y el maternaje. Con un rol centrado en la esfera privada, muchas mujeres se enfrentaron a la imposibilidad de alcanzar una verdadera independencia y autonomía (Burin y Meler, 2009, 2010). Se reconoce que la escuela, como espacio con prácticas institucionalizadas, delinea estereotipos socialmente aceptados en diferentes momentos históricos (Fernández y Falvo, 2018).

Los cambios económicos y las crisis propias del sistema capitalista implicaron la necesidad de incorporar más fuerza de trabajo en actividades relacionadas con los servicios y, con ello, el cambio porcentual por género en algunas actividades del sector terciario (De la Garza, 2009, 2013). La modificación de la dinámica en los mercados laborales, así como la reproducción de las asimetrías de género en el sistema patriarcal, ha sido ampliamente estudiada (Burin y Meler 2009, 2010).

Desde los estudios laborales, el análisis del *trabajo no clásico* como categoría de estudio, propuesta por De la Garza (2013), y el análisis de las condiciones de los jóvenes en mercados de trabajo en la región de Querétaro (Carrillo, 2017; Salinas, Uribe y Carrillo, 2018) identifican la reorientación productiva en la región, así como las condiciones de trabajo precario que enfrentan los jóvenes al egresar de una carrera universitaria. Los cambios en el entorno económico a partir de los años setenta, al comenzar los procesos de desregulación económica, apertura de mercados y liberalización del comercio, trajeron cambios en la organización de la producción, la política económica y la globalización:

- a. Se hicieron cada vez más visibles los límites de la eficacia de los modelos de organización del trabajo, basados en el taylorismo y el fordismo. También se observaron problemas de absentismo, rotación del personal y problemas en la producción,
- b. La necesidad de seguir acumulando capital implicó reconocer el agotamiento de los métodos taylorianos y fordianos de organización para proponer nuevas formas de trabajo y producción (Coriat, 2015).
- c. Las medidas keynesianas de control de la inflación y el impulso de la actividad económica no tuvieron el éxito deseado por lo que, poco a poco, las medidas de política económica se orientaron hacia políticas más austeras y restrictivas del gasto público, se volvieron a políticas fiscales y monetarias duras para asegurar el control inflacionario y se abandonó el keynesianismo como una alternativa para enfrentar la crisis económica (De la Garza, 2009). La crisis está vinculada con la del Estado benefactor e interventor en la economía y con la extensión de la pobreza, es decir, con el fracaso de los procesos de industrialización y su vinculación con el bienestar y con mayores costos ambientales (de la Garza, 2011).
- d. La cuarta revolución industrial significó una nueva realidad en la oferta y la demanda laboral y en la construcción de redes de comunicación en un contexto económico dispar entre regiones y países. Las teorías sobre las diferencias de crecimiento —entre países con menores recursos y aquellos con mayores capacidades económicas (centro-sur)— fueron abandonadas por nuevas teorías sobre las cadenas productivas y las capacidades regionales de incorporar tecnología a los procesos productivos.

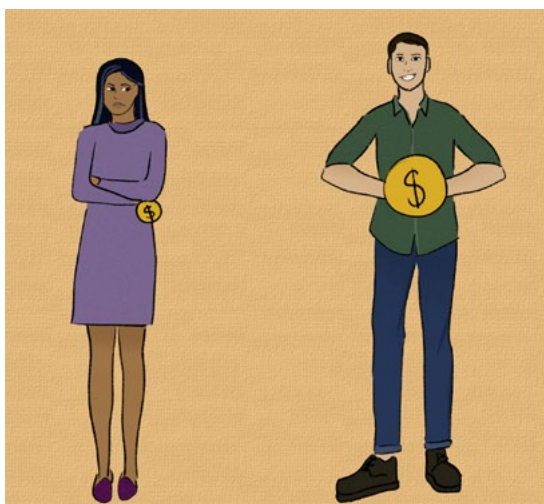
Durante la década de los ochenta, la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe enfrentaron una crisis (1980-1989). El ingreso *per cápita* regional se redujo considerablemente por la crisis de la deuda y por los ajustes recesivos asociados a políticas ortodoxas monetaristas que se llevaron a cabo en varios países de la región. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reconoce que un alto porcentaje de los estudios se orientaron a conocer la posible

relación de las variables de deuda-inflación-ajuste con el tema de estabilidad económica, y se dejaron de lado dos aspectos importantes: el desarrollo productivo y la igualdad (CEPAL, 2016, p. 58).

A raíz de la crisis, se incrementó la participación femenina en las actividades económicas remuneradas, crecieron las actividades en pequeña escala, la tercerización y la feminización de la fuerza de trabajo en empleos de baja productividad y del sector informal; específicamente, aquellas actividades por cuenta propia e iniciativa microempresarial (Velázquez y Urbiola, 2021). Durante el período de los años noventa, surgió en la región de América Latina una crisis provocada por la desaceleración económica; esta crisis tuvo su origen en la continuidad de las políticas restrictivas, por parte de los bancos centrales en el mundo, afectando más a las economías de la región latinoamericana; se precarizó la fuerza laboral femenina asalariada y no asalariada. Algunos estudios demuestran que la condición de género determinó que, aun con acceso a los créditos y microfinanciamientos, las mujeres experimentaron desventajas en los procesos de administrar un negocio frente a las ventajas estructurales de los varones (Velázquez y Urbiola, 2021; Urbiola y Zambrano 2020).

En el estado de Querétaro, los cambios del modelo de bienestar hacia uno de mayor apertura comercial y desregulación han implicado ajustes por género y cambios en los ingresos reales de los trabajadores (Carrillo, 2017; Salinas, Uribe y Carrillo, 2018). La autorreflexión sobre la condición sexo-genérica ha sido forzada por los procesos de migración y, en el caso de Querétaro, por la configuración en los roles de cuidado al interior de las familias transnacionales (Ariza, 2012, 2013) como resultado de la expulsión de mano de obra (Urbiola y Ortiz, 2019) hacia Estados Unidos.

En este artículo, se explora la condición de jóvenes estudiantes universitarios de zonas urbanas y rurales cuyas edades permiten ubicarlos en las generaciones *millennials* y generación Z, o *centennial*, cuyas fechas de nacimiento oscilan entre los períodos 1981-1995 y 1995-2010.



La juventud universitaria ha sido testigo de la llamada cuarta revolución industrial o de digitalización, a partir del año 2000 a la fecha, donde predomina la industria 4.0 y los sistemas físicos cibernéticos. De acuerdo con Madolell, Gallardo y Alemany (2020), hay actitudes sexistas en diferentes grados entre este sector poblacional dependiendo del género, práctica religiosa y la facultad en la que estudia.

Es por ello que el objetivo de la investigación fue analizar una posible relación entre los medios de comunicación, su acceso y enseñanza universitaria con las posturas sexo-genéricas y de cambio entre los jóvenes universitarios, entendiendo que hay estudios que indican que existe una brecha digital de género (Valencia-Ortiz *et al.*, 2020) que alude a las diferencias en el uso, frecuencia y objetivos que tienen al utilizar las redes sociales.

La investigación se rige por esta pregunta primaria: ¿De qué manera el aprendizaje de contenidos significativos en las aulas objetiva el sistema de género entre los jóvenes universitarios entre los 22 y 26 años? Esta se acompañó de las siguientes preguntas secundarias: ¿Existen mecanismos de acción individual en los jóvenes universitarios entre los 22 y 26 años que busquen modificar el rol dominante/asignado de género? ¿De qué manera las instituciones, la educación familiar y el entorno cultural determinan la reacción de los jóvenes ante las asimetrías de género?

Hipótesis

Mujeres y hombres se apropian de elementos culturales con relación a su rol de género dentro de instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, el ejército y la empresa, entre las más importantes. El rol de género se refuerza en la interacción social con sus pares. Al ingresar a la universidad, los contenidos de enseñanza implican procesos de comunicación e interacción; esto permite que las mujeres y los hombres universitarios reconozcan, a partir de la reflexión, la existencia de un sistema de género y los roles asociados para mujeres y varones.

Metodología

El universo de la investigación fueron mujeres y varones universitarios entre los 18 y 30 años, sujetos identificados como *millennials* y *posmillennials* con conocimientos tecnológicos medios y/o avanzados; laboralmente en situación de desempleo, precariedad o subempleo; mas, paradójicamente, con un comportamiento en los mercados muy exigente y crítico, acostumbrados a socializar a través de las redes y pendientes de *influencers* y *youtubers*.

Estos tienen un peso entre los jóvenes en la identidad de su cultura digital. Ellos son modelos para los preadolescentes, lo que significa que tienen deseo de asemejarse a ellos imitando su lenguaje y formas de expresarse.

Los jóvenes, provenientes de zonas urbanas y rurales, han tenido acceso a la tecnología, han asistido o han nacido dentro de familias en transformación, familias transnacionales o familias monoparentales. Asimismo, son jóvenes que han tenido la oportunidad de estudiar en forma presencial y/o virtual y que están permanentemente comunicados, sin importar la clase social.

Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo correlacional a un grupo de 227 jóvenes universitarios entre los 18 y 30 años; se aplicó un cuestionario con ocho variables independientes y dos dependientes, más una para triangulación. Se utilizó una escala de Likert para respuestas en cuatro rangos: totalmente de acuerdo/muy frecuentemente = 4; de acuerdo/frecuentemente = 3; en desacuerdo/raramente = 2; totalmente en desacuerdo/nunca = 1.

Las variables independientes fueron las siguientes: 1.- acceso y uso de medios de comunicación (TIC); 2.- espacios universitarios (Espuniv); 3.- lenguaje sexista (Lenguaje); 4.- apertura a posturas de género disruptivas (Quehacer); 5.- conductas machistas y/o misándricas (Acept.acción); 6.- colectivos de género y masculinidades (Colectivos); 7.- auto-reflexión (Reflexión); 8.- condición laboral (Condic.labor). Se utilizó una pregunta para triangular y conocer si lo que los jóvenes saben o recrean en la universidad —en relación con el género— es algo ya aprendido desde casa (Tabla 1). La variable dependiente fue el reconocimiento del sistema sexo-género dominante en la estructura social por parte de los jóvenes, así como la posibilidad de construir alternativas de cambio a través de un proceso de reflexión.

Las preguntas del cuestionario se agruparon en orden y consideraron una posible relación de dependencia y/o correlación entre las dos primeras, como preguntas con variables dependientes, y con las siguientes (de la 4 a la 15), como variables independientes. Los contenidos de las preguntas fueron los siguientes:

1.- Hay diferencias físicas entre hombres y mujeres, pero el sexo no explica las diferencias sociales entre hombres y mujeres. 2.- Después de estar en la universidad, identifiqué que era necesario un cambio en mi comportamiento o prácticas. 3.- Lo que aprendí de género en la universidad, ya lo sabía desde casa. 4.- Me relaciono con hombres y mujeres a través de redes sociales. Suelo enviar y recibir información, fotos, memes y videos con contenido sexual explícito (*packs*, bromas, porno). 5.- Mis primeras referencias y acercamientos a la vida sexual fueron a través de la pornografía. 6.- La pornografía es más un tema de hombres que de mujeres. 7.- En la universidad, puedo hablar sobre lo que me preocupa como hombre o como mujer, sobre lo que hago en casa como hombre o como mujer y lo que comparto con mis amistades. Hay espacios de discusión y personas que me pueden escuchar. 8.- En convivencia con amigos, evito el uso de lenguaje sexista que denota agresión al género opuesto. 9.- Cuando veo una situación donde una acción se sale del estereotipo de género, estoy dispuesto(a) a aceptarla sin criticar: pagar la cuenta si eres mujer o cocinar la cena si eres hombre. 10.- Participo en tareas domésticas diferentes a mi rol dominante de género, tales como lavar trastes, planchar la ropa, llevar el coche al mecánico, podar el pasto, lavar el coche, etc. 11.- Tengo planeado asistir al próximo evento sobre masculinidades y género que se organice en la universidad, porque puedo aprender de otros estudiantes y sus experiencias. 12.- Estaría dispuesto(a) a tomar una asignatura sobre feminismo y masculinidades en mi facultad para conocer cómo experimento el género y tener un panorama más amplio. 13.- Considero que mis actitudes y comportamiento de género son ahora diferentes a lo que me enseñaron en casa. 14.- Desde que entré a la universidad, he reflexionado y, por lo tanto, he cambiado mi forma de tratar a los hombres y a las mujeres. Busco que exista comunicación, igualdad y equidad. 15.- En el trabajo, las oportunidades deben ser iguales para hombres y mujeres.

Tabla 1.

Información que busca conocer la pregunta y tipo de variable

Información que busca conocer la pregunta	Clave de la variable	Tipo de variable
A.- Si hay un reconocimiento del sistema sexo-genérico	Reconocimiento	Dependiente
B.- Construcción de alternativas de cambio de roles de género	Cambio	Dependiente
1.- El uso de las tecnologías de información y redes sociales implican socialización en género y reproducción de patrones aprendidos y/o cambio	TIC	Independiente
2.- Los espacios universitarios y de difusión se reconocen como importantes/útiles entre los jóvenes	Espuniv	Independiente
3.-Evita el lenguaje sexista en conversaciones con amigos	Lenguaje	Independiente
4.- Participación en los quehaceres domésticos diferentes a su rol dominante de género	Quehacer	Independiente
5.- Sí aceptan cambios de roles NO tradicionales	Acept.acción	Independiente
6.- Participación en colectivos de género para fortalecer la autorreflexión y el cambio	Colectivos	Independiente
7.- Reflexión en el tiempo	Reflexión	Independiente
8.- Hasta dónde las circunstancias laborales determinan cambios con relación al género	Condic.labor	Independiente

Resultados

El universo estudiado fue de 227 estudiantes: 131 mujeres (56.7 %) y 94 hombres (43.3 %); dos estudiantes no especificaron su sexo. Para el manejo de la información, el grupo se dividió por edades en dos grandes conjuntos: jóvenes mujeres y hombres entre 18 y 21 años (71 %), y jóvenes mujeres y hombres entre los 22 y 30 (26 %). Del primer grupo, el 28 % tiene 20 años y el 25 % 19, sumando 53 % en este rango de edad. En el caso del segundo grupo, el total es de 26 % para todos los rangos de edad. No se realizó una distinción por sexo porque la pregunta de investigación no liga el reconocimiento de las asimetrías de género al sexo. Los resultados que aquí se presentan corresponden por peso porcentual al grupo más representativo, que se ubica entre los 18 y 21 años de mujeres y hombres, 165 personas en total.

Con respecto al manejo de las preguntas y variables, las respuestas que se adelantan en este trabajo corresponden a la primera variable dependiente: el reconocimiento de la existencia de un sistema sexo-genérico dominante y las preguntas que corresponden a las variables independientes ya descritas. Con relación al primer grupo, los resultados a las tres preguntas (4, 5, 6) —que buscaron relacionar el uso de las redes y TIC con el ejercicio de género, reproducción de roles y legitimación ante los pares (variable independiente TIC)— no muestran evidencia que relacione causalmente ambas variables; asimismo, esta tendencia se observó en el grupo de mayores de 22 años. La mayoría de los estudiantes no reconocen utilizar las redes sociales para reafirmar o promover roles de género patriarcales o de misoginia y exclusión.

Con respecto a la pregunta número 7, que busca mostrar la relación entre los espacios universitarios (incluidos grupos de discusión) para hablar con los pares universitarios sobre lo que les preocupa en torno a su condición de género o sobre su situación de género, las respuestas indicaron poca relevancia de la varia-

ble. Sin embargo, las preguntas número 8, 9 y 10 [que refieren la condición de género expresada en lenguaje sexista que agrede (pregunta 8), y estereotipos aprendidos en la familia sobre lo que significa ser mujer y ser hombre asociados a tareas domésticas (preguntas 9 y 10)] sí mostraron evidencia que señala una relación importante con la variable dependiente.

Esto sugiere que, además de la universidad como institución, intervienen otras instituciones en el proceso de formación del “deber ser” para mujeres y hombres, en el caso de las preguntas 9 y 10, sobre el entorno familiar. En la Tabla 2 se observa que la pregunta 10, con el porcentaje de respuestas “totalmente de acuerdo” de mujeres y hombres, fue de 64 %; de ese porcentaje, el 57 % corresponde a mujeres y el 43 % a hombres.

Tabla 2.
Porcentajes de respuestas por pregunta

Pregunta	Totalmente en desacuerdo			En desacuerdo			De acuerdo			Totalmente de acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1	0%	100%	1%	67%	33%	7%	42%	58%	45%	37%	63%	47%
2	100%	0%	1%	29%	71%	13%	41%	59%	54%	45%	55%	33%
3	50%	50%	2%	23%	77%	19%	44%	56%	45%	47%	53%	34%
4	31%	69%	51%	50%	50%	34%	50%	50%	12%	75%	25%	2%
5	15%	85%	38%	42%	58%	32%	74%	26%	21%	73%	27%	9%
6	33%	67%	26%	49%	51%	43%	36%	64%	24%	45%	55%	7%
7	44%	56%	6%	43%	57%	23%	43%	57%	55%	30%	70%	17%
8	83%	17%	4%	59%	41%	10%	46%	54%	35%	31%	69%	51%
9	50%	50%	2%	50%	50%	9%	51%	49%	21%	36%	64%	67%
10	0%	100%	1%	13%	87%	9%	48%	52%	26%	43%	57%	64%
11	89%	11%	6%	67%	33%	15%	39%	61%	58%	17%	83%	22%
12	100%	0%	1%	69%	31%	10%	56%	44%	35%	25%	75%	54%
13	50%	50%	6%	49%	51%	25%	36%	64%	33%	39%	61%	36%
14	50%	50%	1%	60%	40%	9%	38%	62%	40%	40%	60%	50%
15	0%	0%	0%	67%	33%	2%	38%	63%	5%	41%	59%	93%

Hasta aquí, las respuestas sugieren que la institución familiar juega un rol importante en la construcción de las categorías dicotómicas de género, pero también es un espacio para la reflexión y la transformación; asimismo, los estudiantes indican una posible apertura al cambio en los roles aprendidos cuando se encuentran en la universidad. La universidad, como variable, incide en el reconocimiento de las asimetrías de género entre mujeres y hombres a través de las asignaturas de género, (pregunta número 12) y el fortalecimiento de la reflexión sobre la condición sexo-genérica (pregunta 14). Se requieren estudios futuros que relacionen el semestre cursado con el reconocimiento de las asimetrías de género.

Fue menos importante entre mujeres y hombres lo concerniente a la pregunta número 11, sobre eventos de género organizados por la universidad, aunque los resultados contrastan con lo obtenido en la pregunta 13, donde se cuestiona sobre los procesos de reflexión con relación a la conducta y comportamiento de género. La mayoría de las mujeres y los hombres coincidieron en que esa variable de reflexión sobre la condición de género está relacionada con el reconocimiento de las asimetrías.

Por último, en la esfera laboral, donde la brecha de género puede ser evidente por la condición salarial y la posibilidad de ascensos a puestos directivos, los estudiantes, mujeres y hombres, coincidieron que las oportunidades deben ser iguales para ambos grupos.

Conclusiones

Los resultados del estudio muestran que existe un reconocimiento del sistema sexo-genérico por parte de los estudiantes universitarios encuestados. El reconocimiento está ligado con las instituciones donde los estudiantes, mujeres y hombres,

coinciden en interacción: la familia, la universidad y el mercado laboral. No se encontró evidencia que relacione causalmente el reconocimiento de un sistema de sexo-género con el uso de los medios de información y redes (TIC); en relación con la educación universitaria, se reconoce con menor importancia lo relacionado con los espacios para la discusión sobre temas de género. Con mayor importancia en la relación causal del reconocimiento del sistema de sexo género y la universidad, se encuentran las asignaturas sobre el tema y la reflexión personal a partir del aprendizaje. Es posible que los jóvenes reconozcan que ha sido la educación familiar y la interrelación con otros jóvenes, en diferentes espacios institucionales, lo que les ha permitido desempeñar, ajustar o cambiar sus roles de género. Se requiere una investigación que profundice sobre la relación causal entre roles de género y otros espacios institucionales. Asimismo, los mercados de trabajo precarios y la exclusión social obligan a replantearse los roles de género, así como la necesidad de igualdad y equidad.

Financiación y agradecimientos

Las autoras agradecen a la Universidad Autónoma de Querétaro las facilidades para el desarrollo de esta investigación.



Referencias

- Ariza, M. (2012). Vida familiar transnacional en inmigrantes de México y República Dominicana en dos contextos de recepción. *Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 17-47. <https://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/69/74>
- Ariza, M. (2013). Inmigración y trabajo reproductivo. El servicio doméstico en Estados Unidos en tiempos de globalización. En Sánchez Gómez, M. J. y Serra Yoldi, I. *Ellas se van. Mujeres migrantes en Estados Unidos y España*. Universidad Autónoma de México. <http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/handle/IIS/4422>
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Librería de Mujeres Editoras BA.
- Burin, M. y Meler, I. (2010). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of the identity*. Routledge classics.
- Carrillo Pacheco, M. A. (2017). *Expresiones del trabajo en Querétaro*. CONCYTEQ, UMEST. <http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2018-01-1302.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Reflexiones sobre el desarrollo en América Latina y el Caribe: conferencias magistrales 2015*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39977/S1500746_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coriat, B. (2015). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI.

- De Barbieri, M. T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género., en Guzmán Stein L. y Pacheco Oreamuno, G. (Eds.) *Estudios básicos sobre derechos humanos IV*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Comisión de la Unión Europea.
- De la Garza Toledo, E. (2009). Los estudios laborales en América Latina al inicio del siglo XXI. *CIENCIA@UAQ*, 2(2), pp. 3-24.
- De la Garza Toledo, E. (2011). *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva. Tomo I*. Plaza y Valdés Editores
- De la Garza Toledo, E. (2013). Trabajo no clásico y flexibilidad. *Cuaderno CRH*, 26(68), 315-330. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v26i68.19508>
- Fernández, M. y Falvo, C. (10 y 12 de julio de 2018). *La deconstrucción de los estereotipos de género en el nivel inicial desde una epistemología del Sur*. V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades. <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-y-iii-congreso-2018/actas/Fernandez%20y%20Falvo%202.pdf/view>
- Figueroa Perea, J. G. y Franzoni, J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos. En Aguayo, F. y Sadler, M. (Eds.), *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando hombres en la equidad de género*. Pp. 64 - 82. FACSQ.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco Nueva Época* 7(18), 1-24. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/360/335>
- Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. Á. y Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), pp. 284-303. <http://hdl.handle.net/10481/60685>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, pp. 137-144. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. William Morrow and Company.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the "Political Economy" of sex. En Reiter, R. R. (Ed.) *Toward and Anthropology of Women*. Pp. 157-210.
- Salinas García, R. J., Uribe Pineda, C. y Carrillo Pacheco, M. A. (2018). *El mundo del trabajo: realidades, desafíos y oportunidades*. Ediciones EON. UAQ.
- Urbiola Solís, A. E. y Ortiz Ayala, R. (2019). Migración internacional, una constante en la relación binacional México-Estados Unidos. *CIMEXUS*, 14(1), 103-119. <https://doi.org/10.33110/cimexus140105>
- Urbiola Solís, A. E. y Zambrano Vargas, S. M. (2020). El discurso en las relaciones de género entre emprendedores. Una aproximación desde el encuadre comunicacional. *Revista Criterio Libre*, 18(32), pp. 283-299. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2020v18n32.7123>
- Valencia-Ortiz, R., Cabero Almenara, J. y Garay Ruiz, U. (2020). Influencia del género en el uso de redes sociales por el alumnado y profesorado. *Campus Virtuales*, 9(1), pp. 29-39. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/630>
- Velázquez Juárez, E. y Urbiola Solís, A. E. (2021). Decisiones familiares y teoría de juegos: microemprendimiento y género. *Innovaciones de Negocios*, 18(35), 1-31. <https://doi.org/10.29105/rinn18.35-1>

Inducción tutorial mediada por TIC en estudiantes de nuevo ingreso ante la pandemia generada por la COVID-19

Adriana Vega de la Cruz. Facultad de Ingeniería, UAQ

Shaila Álvarez Junco. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UAQ

Ricardo Chaparro Sánchez. Facultad de Informática, UAQ



Resumen

A continuación, se documenta el desarrollo del curso de inducción tutorial del estudiante de nuevo ingreso a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro. Se utilizó la Metodología de Investigación Basada en Diseño para cumplir el objeto de la investigación, que consistió en integrar una estrategia que permita tener alumnos de nuevo ingreso con un perfil de aprendizaje activo y autorregulado a través del autoconocimiento personal. Los procedimientos y técnicas utilizadas se integraron en tres fases: preparación del diseño, implementación y análisis retrospectivo, donde se efectuaron distintas evaluaciones y revisiones de forma iterativa que permitieran desarrollar competencias afectivo-emocionales, de aprendizaje, tecnológicas y de interacción. El resultado de este trabajo da cuenta de los principales hallazgos tras la implementación de la estrategia y se identifican datos coyunturales que pueden abonar a la disminución de los índices de deserción a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Palabras claves: *investigación basada en diseño, inducción tutorial, TIC, blended learning, competencias.*

Abstract

This paper documents the development of the tutorial induction course for new students at the School of Engineering of the Autonomous University of Queretaro. The Design-Based Research Methodology was used to fulfill the object of the research, which consisted in integrating a strategy that allows having new students with an active and self-regulated learning profile through personal self-knowledge. The procedures and techniques used were integrated into three phases: preparation of the design, implementation and retrospective analysis, where different evaluations and revisions were carried out iteratively that would allow to develop affective-emotional, learning, technological and interaction competencies. The result of this work accounts for the main findings as a result of the implementation of the strategy and circumstantial data that can contribute to the decrease in the dropout rates through Information and Communication Technologies.

Keywords: *research based on design, tutorial induction, ICT, blended learning, competencies.*

Introducción

La emergencia sanitaria generada por la COVID-19 obligó en 2020, a la mayoría de los gobiernos en el mundo, al confinamiento temporal de todos los sectores: desde el productivo hasta el educativo, forzando al trabajo remoto. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO, 2020), a nivel mundial, la suspensión de

las actividades académicas afectó aproximadamente al 90 % de los estudiantes en todos los niveles.

En el contexto internacional, el ramo educativo fue uno de los más impactados, ya que el cambio de un escenario presencial al no presencial marcó negativamente el rendimiento de los estudiantes y, en algunos casos, provocó la deserción de los mismos, pues “la mayoría de los estudiantes no están acostumbrados, carecen de aceptación, compromiso y continuidad del aprendizaje” (Garcés y Mora, 2020, p. 50).

La deserción escolar es una problemática que se presentó en todos los niveles educativos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021), para el ciclo escolar 2020-2021, la población queretana inscrita en el nivel superior fue de 86 507. Según este reporte, durante este ciclo se reportó que la deserción fue de 3.1 %. En este contexto, las instituciones impulsaron propuestas innovadoras para brindar soluciones educativas ante el confinamiento, con el objetivo de minimizar la deserción escolar. Por otro lado, se percibió que la pandemia se convirtió en un catalizador para que las instituciones educativas de todo el mundo aplicaran soluciones en un período relativamente corto, de acuerdo con datos del World Economic Forum (2020, citado en García, 2021).

Descripción del problema

El presente estudio da cuenta de una estrategia de habilitación de los estudiantes de nuevo ingreso, entendiendo que la habilitación del estudiante es el acompañamiento que se hace, institucionalmente, para que exploten al máximo sus capacidades, habilidades y recursos en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en diversas actividades, como la docencia, la investigación y la inducción en las instituciones educativas. Se entienden las TIC como un conjunto de dispositivos electrónicos que permiten la transmisión, almacenamiento y producción de conocimiento (Vargas, 2014).

La estrategia incluye la realización de un curso de inducción para alumnos de nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro, el cual puede considerarse un “intento experimental” (Carbonell et al., 2021), para que el estudiantado no merme sus actividades y procesos de aprendizaje.

El objetivo de la estrategia fue acompañar y orientar, mediante acciones tutoriales, a los estudiantes para que desarrollaran las habilidades y competencias requeridas en esta modalidad educativa, donde se fomentó el apoyo para cumplir satisfactoriamente sus estudios en el programa educativo en el que se incorporarán, planteando la acción propedéutica.

Además, se estimuló la reflexión en el estudiante sobre su papel en el proceso educativo, identificándose como el centro de todo el esfuerzo formativo; esto incluye el

autoconocimiento, la responsabilidad individual y colectiva, y su papel en la universidad. Asimismo, se reconocen los desafíos a los que se enfrentan, logrando incrementar la motivación, donde se consideró que la motivación personal y consciente adiciona experiencias en ellos (Boza y Toscano, 2012, citado en Sigüenza *et al.*, 2019).

Uno de los resultados esperados en la investigación era dar respuesta a los problemas detectados en la realidad educativa con la intención de mejorar las condiciones de ingreso y fomentar las actitudes y responsabilidades de los estudiantes en su propio proceso académico.

Metodología

Este trabajo forma parte de un proyecto operativo de la Facultad de Ingeniería, cuyo objetivo es apoyar a los estudiantes en la transición de bachillerato a la educación superior. En la primera fase del proyecto, se organizó un grupo de enfoque o entrevista grupal, con dos personas expertas en la función tutorial, a fin de reunir información acerca de un problema de investigación.

A partir de la información recolectada se determinó una estrategia que incluye la realización de un curso de inducción para alumnos de nuevo ingreso a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro: el "intento experimental" descrito por Carbonell *et al.* (2021), para que el estudiantado no merme sus actividades y procesos de aprendizaje.

Se seleccionó como metodología la Investigación Basada en Diseño (IBD), la cual está orientada hacia la innovación educativa, la indagación sistemática de los procesos complejos. La IBD también es aplicada en la solución de las problemáticas con la incorporación de nuevos elementos para transformar una situación a partir de una mayor comprensión de esta (Coicaud, 2021).

Los procesos de investigación realizados bajo el enfoque IBD no están bien definidos; existen varias propuestas de aplicación, las cuales se caracterizan por ser multivariables y con alta apertura a cambios o aprendizajes (De Benito y Salinas, 2016).

Este trabajo naturalmente tiene un enfoque mixto, fundamentando el diagnóstico en la correspondiente revisión sistematizada de la bibliografía de las características y de la dinámica entre la motivación, la autorreflexión y el rendimiento académico; asimismo, mediante el diseño y aplicación de un cuestionario estructurado, se logró describir las características contextuales de los estudiantes. De esta forma, se realizó un cruce de datos que permitió direccionar la aplicación metodológica y generar una propuesta de curso con el objeto de habilitar a los estudiantes bajo el contexto generado por la contingencia sanitaria.

El desarrollo metodológico incluye realizar una revisión de la literatura y proponer el uso de la Investigación Basada en el Diseño a partir de un enfoque alternativo y, a su vez, plantea tres indicadores que buscan asegurar la calidad de la investigación con el fin de lograr los resultados esperados; considerando lo propuesto por Balladares-Burgos (2018), se muestran estos resultados en la Tabla 1.

Tabla 1. Detalle de fases y tareas de la Investigación Basada en el Diseño

Fases	Tareas del DBI - Descripción
Fase 1 Preparación del diseño	<ul style="list-style-type: none"> — Definición metas de aprendizaje. — Descripción de las condiciones iniciales del contexto. — Definición de las intenciones teóricas. — Elaboración de intervención. — Definición de fuentes de datos. Elaboración de instrumentos.
Fase 2 Implementación	<ul style="list-style-type: none"> — Microciclo de diseño: problemática. — Microciclo de análisis.
Fase 3 Análisis retrospectivo	<ul style="list-style-type: none"> — Análisis de datos recolectados. — Indicaciones sugestivas. — Reconstrucción de las intenciones teóricas. — Conclusiones y recomendaciones.

Nota: de la investigación educativa en el profesorado universitario: hacia una investigación basada en el diseño instruccional, por Balladares-Burgos, 2018

Procesamiento de la metodología

En esta etapa, como meta de aprendizaje, se definió integrar al estudiante; para esto, fue necesario retomar la ruta metodológica definida por Balladares-Burgos (2018). Por otro lado, para desarrollar el curso, los focos principales son: la habilitación de competencias afectivo-emocionales de aprendizaje, así como tecnológicas y de interacción, requeridas en esta modalidad educativa emergente.

Inicialmente, se realizó un cuestionario con 18 preguntas que permitieron identificar el contexto de los estudiantes. De esta forma, se identificó que el 97 % de los estudiantes contaba con internet las 24 horas. También se identificó que, al menos, el 71 % de los alumnos conocen el uso del Campus Virtual (Moodle institucional) y solo el 26.2 % lo desconocen.

A partir de los datos recabados, se analizó la pertinencia de la modalidad educativa en la que se impartiría dicho curso; por lo cual, fue necesario hacer una distinción entre modalidades educativas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Cuadro comparativo de modalidades educativas

A distancia	Híbrido	Blended learning o Mixto
Proceso educativo en el que la mayor parte de la comunicación entre profesores y alumnos se desarrolla a través de un medio artificial, sea electrónico o impreso. El diseño, producción y generación de materiales didácticos son elementos prioritarios, que dejan en un segundo plano la interacción con los alumnos y de estos entre sí. Rentería (2020)	Unifica lo mejor de la formación online con lo más valioso de la presencial, lleva ya varios años erigiéndose como el formato más adecuado para educar en la era digital. Viñas (2021)	El estudiante se vuelve activo y no receptor de la información. El docente, por su parte, asume un papel de guía, asesor, con la obligación de vincular lo que el estudiante aprende en clase y su aplicación en un contexto determinado. Tanto docentes como alumnos desarrollan o potencializan un conjunto de competencias al poner en juego una gran variedad de recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales. González (2018)

Con el cruce de información obtenida en el diagnóstico, se plantea la necesidad de crear un curso Blended Learning (BL), como un modelo mixto que permite la combinación de la plataforma educativa Moodle con herramientas de comunicación sincrónicas, como la de videoconferencia *web Zoom*.

En esta fase se determinaron las competencias a desarrollar y el desglose de contenidos didácticos del curso, entre los que se tiene el diseño de la línea gráfica del curso. También se determinaron los recursos de lectura y audiovisuales, así como las actividades a desarrollar, con el objetivo de promover los procesos de autorreflexión que buscaban generarse en los alumnos. Se diseñaron guías de acompañamiento para las sesiones síncronas. De igual manera, se definió el cronograma para seguimiento del curso con horarios para entrega de actividades y retroalimentación. Toda la programación de los contenidos se realizó en el campus virtual, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Esquema visual del curso de inducción



Lo que verás en tu curso

Se organizaron los temas de tal manera que los estudiantes tuvieran acceso a los materiales; para ello, se dispusieron secciones distintivas con el fin de colocar un resumen del tema, la información correspondiente al módulo, recursos de apoyo, actividades de desafío y mecanismos de comunicación (ver Figura 2).

Figura 2. Secciones del curso



Para poder impartir los cursos, se capacitó a los integrantes del área de tutorías para socializar las competencias, la estructura del curso, así como la forma de evaluar. En esta etapa participaron los responsables de las diversas sedes que tiene la facultad donde hay proceso de ingreso. La convocatoria lanzada a los alumnos se muestra en la Figura 3. El contacto y acompañamiento general de los estudiantes se realizó por medio de la página oficial de la Facultad de Ingeniería en Facebook (2021).

Figura 3. Difusión de la convocatoria



Es importante te pongas en contacto a la siguiente dirección de correo electrónico para que puedas registrarte en el curso de inducción para los alumnos de nuevo ingreso induccionesfiuaq@gmail.com

La inscripción será del 21 al 26 de diciembre.

El curso se llevará a cabo del 4 al 8 de enero del 2021 en un horario de 9:30 a 11:00 hrs. Con el uso de las plataformas institucionales.

Nota: de Facultad de Ingeniería UAQ, enero de 2021.

<https://www.facebook.com/fiuaq>

En la fase de implementación del curso, la matriculación fue por método automático. Los campus incluidos son Centro Universitario, Aeropuerto, Amealco, Amazcala, Pinal de Amoles, Concá, Tequisquiapan y San Juan de Río; de estos, el 83.3 % ingresó mediante semestre cero (segunda oportunidad, posterior a un intento de ingreso), y 16.7 % por examen equivalente (Figura 4); tal información es de relevancia, pues las motivaciones son distintas en ambos grupos.

Forma de ingreso
42 respuestas

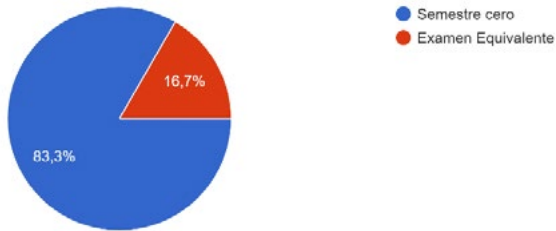


Figura 4. Forma de ingreso

Nota: diagnóstico de la Coordinación de Tutorías de la FI

En la *evaluación y acreditación del curso*, fue requisito concluir el total de las actividades de desafío y participación en foros y sesiones síncronas. La acreditación del curso no se realizó por ponderación numérica, ni tampoco impactó en el promedio académico de la trayectoria escolar previa del estudiante. De esta forma se consideró la viabilidad de definir competencias, dirigidas a favorecer la formación integral de los estudiantes.

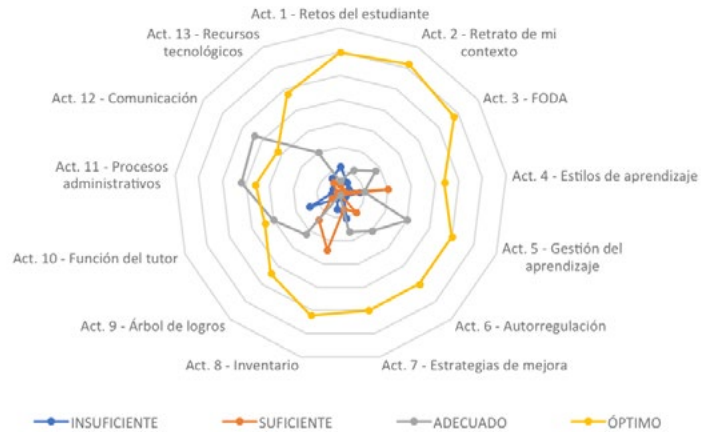
Con este antecedente, se consideraron en el curso tres categorías, con trece actividades distintas. La primera se dirige a la parte afectivo-emocional, donde se pretende desarrollar habilidades personales y motivacionales a través de la herramienta tutorial; seguido de las competencias de aprendizaje, dirigidas a reconocer su papel como estudiante en la contingencia para gestionar efectivamente su aprendizaje y, finalmente, las competencias tecnológicas y de interacción, dirigidas a utilizar estándares de convivencia y a facilitar una comunicación eficaz como estudiante universitario (ver Tabla 3).

Tabla 3. Competencias generales del curso y actividades dirigidas

Afectivo-emocional	Análisis FODA
	Retrato de mi contexto
	Estrategias de mejora
	Inventario de Beck
	El árbol de los logros
Competencias de aprendizaje	Retos del estudiante en contingencia
	Identificando mi estilo de aprendizaje
	Gestión del aprendizaje en la contingencia
	Autorregulación
Competencias tecnológicas y de interacción	Comunicación efectiva en la universidad
	Procesos administrativos
	El acompañamiento del tutor
	Gestión de recursos tecnológicos

En las actividades, las competencias a desarrollar se establecieron por niveles, iniciando por *insuficiente*, *suficiente*, *adecuado* y *óptimo*. En la Gráfica 1, se muestran los resultados de competencia de los estudiantes, donde en la gráfica radial, la numeración del 1 al 13 corresponde al número de actividades.

Gráfica 1. Niveles de competencia por actividad



Resultados

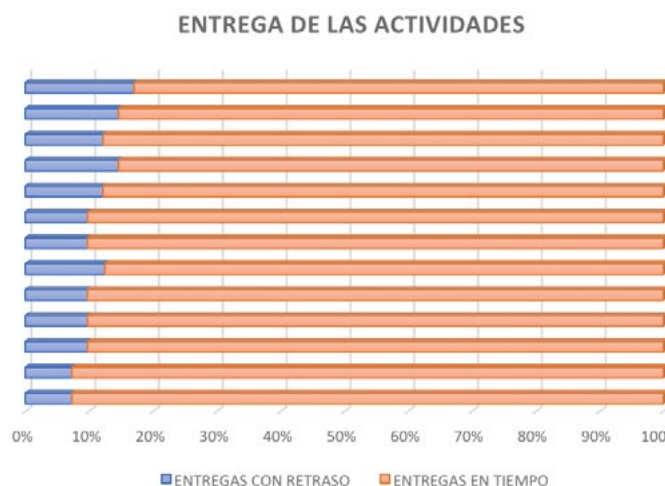
Los resultados del trabajo proponen una estrategia para mejorar el perfil del estudiante de nuevo ingreso que, entre otras cosas, permita disminuir los índices de deserción a través del uso de las TIC en el acompañamiento.

De forma inicial, en cuanto a los niveles de competencia, se interpreta que predomina el *óptimo* a lo largo de todo el curso, lo cual se identifica en las trece actividades del curso de inducción tutorial; por encima del nivel suficiente, se encuentra el adecuado y finalmente, con una menor incidencia, el insuficiente.

Adicionalmente, los resultados del curso muestran que las competencias que se desarrollaron más durante el curso fueron las afectivo-emocionales, donde las actividades estuvieron dirigidas a un análisis introspectivo; las competencias de aprendizaje se desarrollaron en un nivel *óptimo*; sin embargo, se identificó que en esta categoría la mayor deficiencia está en la autorregulación, relacionada con la necesidad del hombre de tener cada vez más dominio de sí —el control tanto de los fenómenos externos como internos a su persona— para poder vivir en la sociedad como un individuo activo y capaz, transformador y creador de su realidad (García y Bustos, 2021).

Un rasgo característico es el margen de variación general en las entregas de actividades, ya que entre el 8 % y el 16 % de estudiantes cumplieron sus tareas “con retraso” (ver Gráfica 2), lo que significa que, a pesar de que cumplieron con su actividad en la plataforma Moodle, la realizaron fuera del tiempo establecido en la calendarización.

Gráfica 2. Estatus de entrega de las actividades



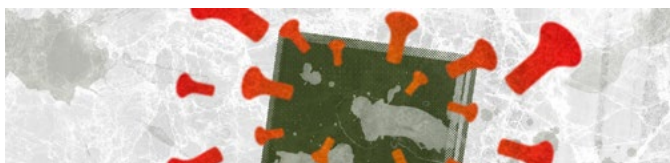
Finalmente, en las competencias tecnológicas y de interacción, también predominó el nivel *óptimo*, aquí se identificó que el estudiante posee un alto dominio de la gestión de recursos tecnológicos; sin embargo, se identificó que hay un bajo nivel de competencia a la hora de comunicarse al interior de la universidad, esto porque la única vía de comunicación era remota, lo cual a veces dificultaba un seguimiento inmediato; en este sentido, se consideró reforzar los mecanismos de comunicación estudiante-universidad.

Conclusiones

Esta investigación da cuenta de las decisiones importantes tomadas en materia educativa, como es el caso de la implementación masiva de la virtualidad en un tiempo relativamente corto, donde fue necesario desarrollar el curso de inducción como una herramienta que acercó a los estudiantes a la institución.

También, permitió que el programa de tutorías generara una mejor integración de los alumnos a su comunidad, se favoreció el crecimiento colectivo y la construcción de redes de apoyo; al mismo tiempo, la información recabada permitió hacer un análisis de la generación para proponer formas de intervención sobre la permanencia y desarrollo para continuar con el seguimiento escolar como un proceso adicional.

Además de extraer conclusiones a nivel general, se hace necesario profundizar en el análisis de los índices vinculados a los procesos de autorregulación del aprendizaje del estudiante; es decir, que sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que ayuden tanto a la autorregulación del aprendizaje y a la búsqueda de sentidos propios, aun en condiciones de virtualidad y distanciamiento social (García y Bustos, 2021), ya que se identifica como el desafío de trabajo más relevante, que demanda la integración de acciones por parte del componente docente y administrativo para motivar, incentivar y, principalmente, mantener los niveles de desempeño en el aprendizaje al inicio, durante y al finalizar un curso.



Referencias

- Balladares-Burgos, J. (2018). La investigación educativa en el profesorado universitario: hacia una investigación basada en el diseño instruccional. *Revista Andina de Educación*, 1(2018), 30-34. <https://doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1.4>
- Carbonell García, C. E., Rodríguez Román, R., Sosa Aparicio, L. A. y Alva Olivios, M. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154-1171. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>
- Coicaud, S. (2021). La Investigación Basada en Diseño para propuestas de formación virtual. *Locus Digital*, 2(1)
- De Benito Crossetti, B. y Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Facultad de Ingeniería UAQ. (2021). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/fiuuq>
- Garcés Fuenmayor, J., y Mora Bolaños, C. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 2(Especial), 49-55. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi-namiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Montero, I. y Bustos Córdova, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.914>
- González Fernández, M. O. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 370-393. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.346>. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_06&bd=Educacion
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2020). Impacto de la COVID-19 en la educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Rentería Castro, E. (2020). Deslinde conceptual entre educación en línea o educación a distancia. *Delectus*, 4(1), 16-31. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.98>
- Sigüenza, W., Sarango, C. y Castillo, M. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. *Revista Espacios* 40(44) <https://www.revistaespacios.com/a19v40n44/19404419.html>
- Vargas Ugalde, M. D. (2014). La apropiación de las TIC en la educación: una vía para el desarrollo social. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. (69), 55-65. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/859>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12). <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

Aproximaciones éticas a la corporeidad y el deporte

Marcela Romero Zepeda. Facultad de Ciencias Naturales, UAQ

Rosalía Alonso Chombo. Facultad de Contaduría y Administración, campus Tequisquiapan, UAQ

Agustín Martínez Anaya. Facultad de Derecho, campus Amealco, UAQ



Resumen

En este trabajo se discute la importancia de la relación ética-nutrición-deporte. Además, se indagan las implicaciones que deberían emanar en los profesionales y no profesionales del deporte.

El cuerpo es un territorio constantemente atravesado por la política, la ciencia, la sociedad; a razón de ello, se retoma en las prácticas clínicas el reconocimiento a ese espacio privado y de decisión, tema muy importante puesto que el cuerpo es central para la medicina, la nutrición y el deporte. La ciencia moderna ha llegado a los adelantos más increíbles en los últimos sesenta años, aspectos que permiten curar enfermedades que hasta hace poco eran mortales. Sin embargo, continúa la misma ceguera para entender que el hombre como ser vivo y como persona racional son uno solo, unidos, interactuando y que el cuerpo debe ser tratado con un enfoque totalizador.

Se hace una aproximación a las responsabilidades de los profesionales del área, anteponiendo el desarrollo personal por encima de las victorias o los intereses lucrativos. Se comenta la poca falta de ética en el dopaje consciente, accidental o mal intencionado. El papel del nutriólogo es importante en la educación alimentaria y nutricional. También es significativo destacar el papel de la bioética como la rama de la ética que crea en los profesionales una actitud de servicio al ser humano, para poder identificar las buenas prácticas con los agentes (deportistas) al momento de ser sometidos a tratamientos de investigación.

Una actividad deportiva bien proyectada es un factor relevante de educación ética.

Palabras clave: *nutrición, cuerpo, ética, bioética, deporte.*

Abstract

The importance of the ethical-nutrition-sport relationship is discussed in this work. The implications that should emanate from professionals and non-professionals in sports are studied. The body is a territory constantly traversed by politics, science, and society, that is the reason why the recognition of that private and decision-making space is taken up in clinical practices. It is a very important issue since the body is central to medicine, nutrition and sport. In the last sixty years, modern science has reached the most incredible advances, these allow curing diseases that until recently were fatal. However, it continues the same blindness to understand that man as a living being and as a rational person are one, united, interacting and that the body must be treated with a totalizing approach. An approach is made to the responsibilities of professionals in the area, placing personal development above victories or lucrative interests. The lack of ethics in conscious, accidental or malicious doping is discussed. The role of the nutritionist is important in food and nutrition education. It is also meaningful

to highlight the role of bioethics as the branch of ethics that creates in professionals an attitude of service to the human being in order to identify good practices with agents (athletes) at the time of being subjected to research treatments.

A well planned sports activity is a relevant factor in ethical education.

Keywords: *nutrition, body, ethics, bioethics, sport.*

Introducción

En la última publicación de la Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición sobre la práctica clínica, Coronel (2022) expone un capítulo sobre aspectos éticos que nos permite introducir al tema de la corporeidad. Este primer territorio humano, no solo biológico, social, abraza a la persona, su psique, su forma de ver el mundo. El cuerpo es un territorio constantemente atravesado por la política, la ciencia, la sociedad: le indica cómo vestir, qué hacer, cómo ser, de todo ello un cuándo y un cómo. A razón de ello, se retoma en las prácticas clínicas el reconocimiento a ese espacio privado y de decisión, tema muy importante puesto que el cuerpo es central para la medicina, la nutrición y el deporte, por lo que se podría perder de vista la persona que lo habita.

Ya que, de entre los actos que el hombre desarrolla, vemos que algunos son causados directamente por el cuerpo: alimentarse, desplazarse de un lugar a otro, observar o ver y tocar con las manos; otros, por el contrario, no dependen directamente del cuerpo. Las decisiones en torno a todos estos actos naturales se toman en razón de su ser pensante, de sus emociones y la manera en la que se relaciona con el entorno y otras personas. La ciencia moderna ha llegado a los adelantos más increíbles en los últimos sesenta años, aspectos que permiten curar las enfermedades físicas que hasta hace poco eran mortales. Sin embargo, continúa la misma ceguera para entender que el hombre como ser vivo y como persona racional son uno solo, unidos, interactuando, y que el cuerpo debe ser tratado con un enfoque totalizador para decir que la medicina es realmente una cura del ser humano (Coronel, 2010).

La persona humana es la suma de su cuerpo material con su cuerpo racional y emocional: su ser biológico y social. El hombre en general no existe, existen personas concretas. Es un sujeto que se pertenece a sí mismo, poseedor de interioridad. La persona humana y su cuerpo físico no son medios, sino un fin con dignidad invaluable (Lucas, 2003).

Para diferenciar a la persona del ser vivo y entender el papel que juegan uno y otro en unidad, así como lo que podría abrazar una idea de "espíritu deportivo", pudiéramos recordar el mito del carruaje alado de Platón que narra en el diálogo del Fedro (2016) y descubrir al auriga tomando su carruaje con las riendas y la fuerza de sus caballos, en un estado de equilibrio que permite el avance, una armonía entre su ser interno y su estructura, entre su fuerza física interna

y externa. Sin embargo, así como en esta era abusamos en parte de un estado de invisibilidad del cuerpo, tenemos el extremo opuesto de la corporeidad sobreestimada y sobrevalorada. En el deporte, lamentablemente, pueden ocurrir ambas: tenemos a quienes no les importa pasar por encima del cuerpo para alcanzar las metas; también tenemos a quienes solo viven de la observancia corporal por encima del sujeto que la habita. El interés por el cuerpo se manifiesta en nuestra sociedad actual a través del deporte; como una nueva cultura del cuerpo.

La reflexión sobre el cuerpo, desde la perspectiva simbólica, se ha desarrollado a través de decenas de perspectivas a lo largo de la historia del pensamiento. Se señala que “el cuerpo humano ha dejado de ser objeto exclusivo de la biología” (Moreno, 2010, p. 1), para convertirse en un tema compartido por muchas otras disciplinas (no solamente la filosofía, también la historia, el arte, la literatura, la sociología, la lingüística, la antropología, la teología, etc.). En el contexto cultural posmoderno, uno de los aspectos más significativos que se plantea es que los cuerpos toman la palabra al sujeto y emiten mensajes cargados de significados. Durante muchos años, el cuerpo ha sido estigmatizado fundamentándose en la idea platónica expuesta en el Fedón (Platón, 2016), que el cuerpo es una prisión para el alma. Esta visión negativa del cuerpo se vio reforzada por la antropología cristiana para la cual, durante muchos siglos, el cuerpo era sinónimo de pecado. Será en estos tiempos que tendrá lugar una situación de convivencia de diferentes formas de entender los usos del cuerpo que, en ocasiones, pueden representar una posición conflictiva.

Así pues, los cuerpos oscilan entre la concepción de cuerpo-objeto-orgánico y la de cuerpo-sujeto-intencional. El primero, un cuerpo dócil que puede ser objetivado fácilmente y construido por el segundo como un constructo social que define qué espera a priori de los cuerpos (Planella, 2005). Un cuestionamiento ético será vigilar que el cuerpo simbólico no sea un terreno en despojo, como sucede actualmente, en el que el constructo social interfiere con la autoidentificación del sujeto. En materia deportiva, la salvaguarda de esta asignatura será elemental para lograr que el deportista, el auriga (Platón, 2007), tenga una autoestima fuerte y pueda permanecer virtuoso frente a los embates de los intereses ulteriores tras el campo deportivo.

Desarrollo

En términos generales, puede definirse al deporte como una actividad con sentido educativo-formativo, destinada al desarrollo armónico de las potencialidades físicas, definición válida para su sentido escolar; también se considera actividad física orientada al robustecimiento de la salud, el descanso, el entretenimiento y la integración familiar (en el caso del

deporte recreativo). Y como actividad de alto nivel orientada hacia la competencia en función de comparar las potencialidades y capacidades humanas, como es el caso del deporte de talentos (Penaves *et al.*, 2019). La dinámica y niveles de la práctica deportiva resultan así en un sensor de grado de desarrollo de la cultura deportiva dentro de cada sociedad y, la importancia que se le dé a su función social, podrá atestiguar en los diferentes aspectos ideológicos, políticos, mercantiles, económicos, organizacionales e incluso de control que deriva (Rozo, 2003).

El Formalismo como corriente deportiva defiende que la naturaleza del deporte estriba en el establecimiento y cumplimiento de sus reglas, como si al entrar en la práctica se firmara una especie de contrato acerca de no salirse de aquellas. En este carácter normativo del deporte, violarlas constituye el fin del juego. Con la corriente del Convencionalismo, entra el ethos (ética): no solo un acuerdo de reglas, sino el cómo aplicarlas. Preguntarse cómo es que un cambio de regla parece violentar la definición del deporte a pesar de que pudiera cumplirse el objetivo último, como podría ser el jugar fútbol tocando el balón con las manos. Al no poder explicarnos todo con las anteriores corrientes, nace el Interpretacionismo, buscando ser explicativo-descriptivo-crítico, para elaborar versiones más completas, que integren elementos axiológicos, tradiciones, etc. (López, 2011).

El afán de logros superiores en la práctica deportiva, apoyado en el avance tecnocientífico en medio de una era de transhumanización, amenaza en ocasiones con no tener en cuenta criterios bioéticos y, por tanto, aquel llamado a mejorar el “bienestar y calidad de vida” posmodernos, puede contraponerse a las exigencias básicas de respeto al ser humano y su vida. Un ejemplo es el deporte que expone a los atletas al uso del dopaje para evitar el cansancio (no solo del deporte, sino hasta del estilo de vida que constantemente es delimitado) o dar más rendimiento, llevando a efectos secundarios de gran riesgo. Se infringe así el principio de no maleficencia; así mismo, es violado también el derecho del deportista hacia su autodeterminación. Resulta común y normalizado que el equipo que le rodea tome estas decisiones por ellos, a fin de “llevarlos al éxito”. Incluso son quienes llegan a negociar e impulsar el consumo de sustancias. Así, pisotean su autonomía y los desechan posteriormente como objetos. Todo ello contrario al espíritu deportivo, sometido al mercantilismo, los intereses de los patrocinadores y la fama mediática (Rozo, 2003).

De ahí que la ley ha tenido que empezar a intervenir, no solo la bioética, limitando el uso de sustancias artificiales, los recursos biotécnicos e incluso las investigaciones y experimentaciones que representen una amenaza contra la salud y equidad deportiva. Sin embargo, lo que es visto como carencia es una “cultura del cuerpo y deporte” no fragmentada, que no se contrapongan uno con el otro, y que permita, en

cualquiera de las formas deportivas, encontrar una verdadera motivación en el esfuerzo y la salud. Una actividad deportiva bien proyectada es un factor importante de educación ética. Este entrenamiento no debe olvidarse, sobre todo, por entrenadores y psicólogos del deporte.

Efraín Rozo (2003) comparte la visión de un equipo colaborativo ético desde su experticia deportiva colombiana, personal y académica; señala que el deporte es éticamente aceptable si respeta a las personas, las protege para que no se dañen, desarrolla conductas éticas para el individuo y el grupo, intenta ser justo, imparcial y equitativo, ayuda a que las personas disfruten y progresen, además de respetar las instituciones deportivas. Lo correcto es intentar ganar, pero respetando las reglas y a los adversarios, celebrar las victorias sin humillar a los vencidos, asumir las derrotas con dignidad, salvaguardar la salud de sí mismo y de los rivales, animar a los compañeros de equipo, aceptar las sanciones que se le impongan justamente, respetar el espíritu del deporte y las reglas antidopaje.

Por costumbre, en el gremio deportivo se considera suplemento nutritivo cualquier producto ingerido por la boca que contenga un “ingrediente dietético” para mejorar la dieta o la marca deportiva. Puede tratarse de vitaminas, proteínas, ayudas ergogénicas, preparaciones homeopáticas o de medicina tradicional, aminoácidos, extractos de hierbas, ácidos grasos esenciales, prebióticos, enzimas y nutrimentos inorgánicos. Son muchos los deportistas que utilizan estos suplementos a razón de soportar los entrenamientos intensos junto con el trabajo o los estudios, para recuperarse de la fatiga, porque sienten que les mejora la marca, porque se los recomiendan sus entrenadores o por motivos económicos (patrocinios). El deportista y el entrenador deben estar conscientes de que pueden contener sustancias incluidas en la famosa “lista prohibida” y no están siendo declaradas. Por ello, la posición de la Agencia Mundial Antidopaje (AMA, 2009) es que se debe seguir una buena dieta, pues es de fundamental importancia para los deportistas que compiten en círculos internacionales, y que el consumo de suplementos es responsabilidad del deportista y sus entrenadores.

Los deportistas que creen que necesitan ingerir suplementos primero deberían consultar con el profesional competente para asegurarse de obtener asesoramiento profesional, saber si sus necesidades pueden ser cubiertas con alimentos normales y si el suplemento requerido está libre de alguna sustancia ilícita. La Agencia Mundial Antidopaje (AMA, 2009) avisa que la industria de los suplementos nutritivos es un negocio que genera mucho dinero y que los deportistas deberían recibir ayuda apropiada para distinguir entre lo que es marketing y la realidad. Además, deben desconfiar de los suplementos que aseguran el aumento de tamaño del músculo o la disminución de la grasa corporal (sospecha de contener esteroides anabolizan-



tes), los que están hechos “a base de hierbas” o son “naturales”, los productos vitamínicos de marcas no conocidas y los productos que provienen del mercado negro o páginas no certificadas de internet; procurando así, optar por marcas farmacéuticas reconocidas.

Es recomendable, también, que el deportista que haya decidido utilizar un suplemento nutritivo escriba, en un diario, sus tomas de suplemento (días, cantidad, nombre comercial), incluyendo el número del bote. Además, sería necesario guardar una porción del contenido ingerido para un posterior análisis, ya que puede usarse en caso de sufrir un resultado adverso en control de dopaje. Incluso, es necesario exigir, a la empresa fabricante, una garantía por escrito y compromiso de pago de indemnización en el caso de que se demuestre que el suplemento contiene uno o varios productos prohibidos. El Australian Institute of Sport (2022) clasifica los productos como aprobados (A), en evaluación (B), con beneficio poco claro (C) y como prohibidos (D). En el grupo A se encuentran suplementos líquidos incluyendo comidas, geles, barras, cafeína, creatina, bicarbonato, vitamina C con E, zinc con vitamina C, multivitamínicos, hierro, calcio, glicerol, electrolitos (reemplazo) y glucosamina. El grupo B señala glutamina, hidroximetil-butilato (HMB), calostro, probiótico, ribosa, melatonina. En grupo C, aminoácidos (no dietario), ginseng, cordyceps, inosina, coenzima Q10, citocromo C, carnitina, polen de abeja, picolinato de cromo, piruvato, vitamina B12 (inyectable) y agua oxigenada.

En el grupo D, señala androstenediona, norandrostenediol, DHEA, testosterona, tribulus terrestris (testosterona de origen natural), efedra, estricnina (Olivos *et al.*, 2012).

Los deportistas se dopan por tres motivos principales: por las características de la droga, las del deportista y/o por la presión del ambiente que le rodea. Tendrá, por tanto, más posibilidades de doparse si no está satisfecho con su progresión deportiva, si tiene una dependencia de los medicamentos, si vive con ansiedad o tiene un importante estrés por el afán de ganar; si cree que los demás competidores usan drogas (imitación para ser competitivo), y si personalmente no tiene conflicto ético respecto a hacer trampa. De igual manera, si cree que no va a ser descubierto, si está muy influenciado por su entorno, si tiene poca confianza en sí mismo, si su nivel de estudios es bajo, si particularmente es adolescente o tiene excesivas dedicaciones además del deporte, si vive aislado en un centro de alto rendimiento, si utiliza a menudo e innecesariamente medicamentos, si toma otro tipo de drogas, si no conoce los efectos perjudiciales de las drogas sobre la salud, si no conoce los principios en los que se basa el buen entrenamiento, si tiene una mala higiene de vida (duerme poco y/o tiene una mala alimentación), y si no está preparado para el fracaso deportivo (Rozo, 2003).

De lo descrito antes, ponderamos como importante la necesidad de la bioética. Van Rensselaer Potter utilizó este término, por vez primera, en el año de 1970, en un artículo titulado "Bioethics the science of survival".

La idea original de Potter fue crear una nueva disciplina que permitiera reunir el ámbito de los hechos y de los valores, el dominio de las ciencias y las humanidades, a fin de buscar salidas o al menos mapas de ruta que pudieran servir de guía en el complejo laberinto formado por la sociedad contemporánea. (Wilches, 2011, p. 74)

Sin embargo, etimológicamente, podemos decir que bioética significa ética de la vida, derivada de las palabras bios (vida) y ethos (ética). Es la ciencia que regula la conducta humana, en el campo de la vida y la salud, a la luz de los valores y principios morales racionales.

Ahora bien, de lo anterior podemos analizar la importancia de la figura del nutriólogo, este estudia al humano y su relación con el mundo a través del alimento para lograr un estado de bienestar. Es el profesional inmerso en la comprensión clara de este fenómeno y sus dos escalas: la nutricia y la alimentaria. La nutrición en el ámbito deportivo vincula diversas competencias profesionales, desde la clínica hasta la comunitaria, su relación con la industria alimentaria, los colectivos de alimentación deportiva y las transversales educativas y de la investigación. De acuerdo con Coronel (2022), las actividades que realiza el nutriólogo van desde la promoción, prevención, tratamiento, control y hasta la rehabilitación; estas se desa-

rollan en unidades y servicios profesionales. En el mejor de los casos, se espera que en la práctica no se observe una separación real del resto (Coronel, 2015). De ahí que el Modelo Nacional de Formación del Licenciado en Nutrición señala que algunos de los principales cambios en los paradigmas se presentan en diferentes direcciones, entre otras: el aprendizaje en la escuela al de la vida, de la enseñanza de saberes al de un actuar competente y de la persona dependiente al del desarrollo de la persona autónoma, premisa básica del actuar libre y ético (Pale, 2012).

La necesidad de la mancuerna profesional nutrición-deportiva se hace evidente tras la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) de 2012, la cual refiere que el 58.6 % de los niños y adolescentes de 10 a 14 años no realiza ninguna actividad física formal, impactando en su estado de salud presente y futuro (Secretaría de Salud, 2012). Para la encuesta de 2016, el porcentaje arrojó que el 82.8 % de niños y adolescentes presenta inactividad física. La razón es porque existe una gran prevalencia de tiempo frente a pantallas en los encuestados de esa edad, lo cual inhibe su voluntad para realizar alguna actividad física formal o informal (Secretaría de Salud, 2016).

En materia de legislación y normatividad, se ha avanzado de manera importante en los últimos años; esto se refleja en una serie de modificaciones, específicamente en nuestra Constitución mexicana: en el artículo 4.º se incorpora el derecho que todo mexicano tiene a la alimentación adecuada para su bienestar y su desarrollo físico, emocional e intelectual y es responsabilidad del Estado garantizarla. Otras modificaciones se han visto reflejadas en la Ley Reglamentaria, la Ley General de Salud, las Leyes Estatales de Salud y las Normas Oficiales Mexicanas (Coronel, 2015). El deportista nunca deberá quedar fuera de su derecho a la alimentación, aspecto que el equipo de entrenamiento tiene que salvaguardar y privilegiar que coexistan los intereses deportivos con el mismo.

Las Normas Oficiales Mexicanas, que abordan la práctica clínica del nutriólogo, constan de una serie de criterios que permite unificar conceptos en el área de alimentación, nutrición y salud. Las acciones van enfocadas a la prevención de enfermedades, promoviendo la salud física y mental; se hace énfasis en el diagnóstico precoz y tratamientos adecuados que permitan brindar calidad de vida a los pacientes, evitando riesgos y complicaciones. Lo anterior parte de las necesidades de salud que se dan en el país, la morbilidad y mortalidad por ciertos padecimientos, especialmente las enfermedades no transmisibles que afectan a grupos mayoritarios, vistos en la dinámica de diversos sectores de la sociedad; por lo que el Sistema Nacional de Salud necesita dar respuesta a través de políticas, programas y acciones que aterrizan tanto en el ámbito público como privado (Coronel, 2015).

Las normas precedentes y sus complementarias o actualizaciones deberán estar presentes en los lineamientos depor-

tivos con las especificidades pertinentes; ya que se establecen como una herramienta para que los procedimientos de atención den una respuesta efectiva para mejorar la condición de salud de la población mexicana. Cabe destacar que actualmente la NOM-043-SSA2-2012 (Diario Oficial de la Federación, 2013) establece de forma general los lineamientos para la promoción de la salud alimentaria de la población mexicana; de igual manera, señala la importancia del ejercicio y de una buena dieta y consumo de agua simple potable para las personas que realizan actividad física intensa, deportiva o recreativa. La Declaración de Consenso sobre Nutrición para Depor-



tistas del COI 2010 concluyó que la dieta influye de manera significativa en el rendimiento deportivo. Todos los deportistas deberían adoptar estrategias nutricionales antes, durante y después del entrenamiento y la competición para maximizar su rendimiento mental y físico. Se han definido directrices basadas en pruebas sobre la cantidad, la composición y el momento de ingesta de alimentos que así lo permiten. De forma general —y sin que sea objeto del presente texto ahondar en las directrices dietéticas, pero sí perfilar en un sentido ético en medio de tanta mercantilización del deporte— una dieta adecuada es lo que ayudará a los deportistas a conseguir el estado de nutrición y la composición corporal óptimos para obtener el mayor éxito.

Como señala el Comité Olímpico Internacional (2012), es muy importante evitar desarrollar deficiencias de nu-

trientes que deterioren tanto su salud como su rendimiento; así mismo, considerar que la deshidratación puede menoscabar el rendimiento en la mayoría de las competiciones, en particular en entornos cálidos y a gran altitud: los deportistas requieren estar bien hidratados antes del ejercicio y beber suficientes líquidos durante el mismo para evitarla. Debe evitarse una baja disponibilidad de energía, pues puede obstaculizar el rendimiento físico y la adaptación al entrenamiento; incluso, representa peligro para el cerebro, la función inmunológica, la salud tanto reproductiva como metabólica y ósea. El COI señala que debe disuadirse a los jóvenes deportistas de hacer dieta restrictiva. Pueden conseguirse una inmunidad sólida y menos riesgo de infecciones consumiendo una dieta variada, satisfactoria en energía y micronutrientes, asegurando un sueño adecuado y limitando factores de estrés.

Sobre el consumo de suplementos, el COI indica que estos no compensan las malas elecciones de alimentos y una dieta inadecuada, pero los suplementos que aportan nutrientes esenciales pueden ser una opción a corto plazo cuando se restringe la ingesta de alimentos o las opciones de los mismos debido a viajes y otros factores. De las numerosas ayudas ergogénicas dietéticas disponibles para los deportistas, solo un pequeño número de ellas mejora el rendimiento físico de determinados deportistas, siempre que se empleen conforme a la evidencia científica actual y bajo la orientación de un profesional (COI, 2012).

Una dieta adecuada, significa justamente que “se adecua” a las necesidades específicas de la persona (biopsicosociales), al tipo de ejercicio, las condiciones ambientales y los objetivos de la fase del entrenamiento, competencia y posterior a esta. Así pues, nada menos ético que intervenir bajo un precepto de futilidad, como se verá más adelante, no estableciendo metas claras y medibles, al actuar azarosamente, sin llegar a los objetivos del deporte y del espíritu deportivo que mueve al sujeto.

Puntualmente, la investigación de Olivos y colaboradores sugiere como objetivos de la nutrición deportiva en entrenamiento los siguientes:

- Satisfacer los requerimientos de energía y nutrientes.
- Planificar la alimentación para alcanzar un buen nivel de masa muscular y de masa grasa y que sea compatible con un buen estado de salud y rendimiento.
- Optimizar la adaptación y la recuperación entre sesiones de entrenamiento mediante el aporte de los nutrientes necesarios para esto.
- Recuperar energía e hidratación entre cada sesión para tener un rendimiento deportivo óptimo.
- Experimentar estrategias nutricionales para la competición.
- Cubrir las necesidades de nutrientes que son necesarios para el entrenamiento intenso.

- Reducir el riesgo de enfermedades y lesiones durante el entrenamiento intenso.
- En caso de ser necesario, consumir en forma informada y bajo supervisión profesional, suplementos y alimentos deportivos. Alimentarse para conservar la salud a largo plazo, disfrutar la comida y el placer de compartirla.

Así mismo, se sugieren como objetivos de la nutrición deportiva para la competición (Olivos et al., 2012):

- Alcanzar un peso corporal saludable y/o el requerido para la categoría deportiva. Llenar los depósitos de energía mediante el consumo de hidratos de carbono y por la disminución de la intensidad del entrenamiento los días previos a la competencia, y abastecerse de estos de 1 a 4 horas antes de la competición.
- Mantener la hidratación antes, durante y después de la competencia.
- Consumir hidratos de carbono durante las competencias de más de 1 hora de duración.
- Cubrir necesidades de líquidos y alimentos antes y durante la competición, sin ocasionar molestias digestivas.
- Facilitar la recuperación después de la competencia.
- Durante una competición prolongada, asegurar que la alimentación no comprometa los objetivos de ingesta energética total y de nutrientes.



El trabajo en el área clínica, sea médica, de nutrición o de cualquier otra especialidad, requiere del contacto con el ser humano y su condición de salud o enfermedad. Trabajar de manera ética se da por sentado y, sin embargo, no siempre es así. Un móvil alrededor de las potencialidades corporales a que remite el deporte, da lugar a la investigación científica. En ella y dado los patrocinios, se pueden presentar conflictos de interés. Estos aparecen cuando los valores como la honestidad, objetividad, altruismo o beneficio social no son adoptados por el investigador y, por ende, las fuentes de financiamiento pueden influir en este o en los mismos resultados que se presentan (Romero et al., 2016).

Quizás el cambio más importante en la ética clínica, a partir del movimiento de la bioética, es el reconocimiento pleno

de la autonomía del paciente, que le fuera escatimada durante mucho tiempo a favor del protagonismo del personal científico y sanitario. Es probable que el tema de la autonomía sea uno de los asuntos relevantes en el deporte, dado el esquema en el que tiene que verse “sometido” para poder asegurar los objetivos del entrenamiento. Estas medidas le disciplinan en su área individual, en su territorio corporal y social, bajo un metodologismo deportivo que implica tiempos y contenidos específicos en todas sus actividades vitales, recreativas y hasta íntimas. De ahí el tema de la autonomía y el consentimiento real del sujeto. Como muestra de ello, las relaciones tradicionales entre médico-paciente, relación generalizada a cualquier profesional de la salud y su consultante, evidencian que el personal de salud toma las decisiones de forma unilateral, sin contar con la opinión de la contraparte, sus deseos, temores, aspiraciones, gustos y aprensiones. Este ha sido el modelo tradicional imperante por mucho tiempo y, aun ahora, de forma mecanicista y paternalista (Romero et al., 2016).

Los códigos que se encuentran históricamente detrás de estas partituras, sobre todo al hacer prevalecer el derecho humano, la autonomía, el consentimiento informado y la confidencialidad (incluso genómica) —mismos en los que debe transitar el personal participante— son parteaguas, como el Código de Núremberg (Tribunal Internacional de Núremberg, 1947) (producto del Juicio de Núremberg, agosto de 1945 a octubre de 1946), el cual juzga a los médicos y científicos por las investigaciones realizadas durante la Segunda Guerra Mundial. Señala, además, que todo experimento debe tener como finalidad obtener resultados fructíferos para el bien de la sociedad, que no sean procurados por otros métodos o maneras de estudio, y no debe ser de naturaleza innecesaria, lo que hoy conocemos como futilidad —enunciado anteriormente—, aspecto no considerado ético por “carecer de beneficio” aun cuando no se genere daño. Esto sentó las bases para que la Asociación Médica Mundial (2017) estableciera, en 1964, un control ético en la investigación y promulgara la Declaración de Helsinki sobre investigación biomédica en seres humanos, primer código ético sobre experimentación en personas.

El Informe Belmont, en el que se proponen principios para regir la investigación en seres humanos y con el libro “Principios de Ética Biomédica” (1999) de Beauchamp y Childress, se expusieron cuatro principios para regir la toma de decisiones médicas, a saber: respeto a la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Al hablar de autonomía, el Principialismo bioético de Beauchamp y Childress permite perfilar una necesidad de trabajo horizontal (incluso ascendente en cuanto a la educación en alimentación y nutrición). Es así que la bioética se traslada del terreno de la investigación al de la práctica clínica, transformando el modelo paternalista de la relación médico-paciente a uno en el que los consultantes, aquí deportistas, participen de manera más activa (sin llegar a un modelo cien-

telar) y a fundamentar desde la ética, la investigación en seres humanos. Ahondando en estos cuatro grandes principios:

El concepto de autonomía se “deriva del griego *autos* (propio) y *nomos* (regla, autoridad o ley)”; además, agrega que el término puede utilizarse con diversos significados como el “autogobierno, derechos de libertad, intimidad, elección individual, libre voluntad, elegir el propio comportamiento y ser dueño de uno mismo” (Beauchamp y Childress, 1999).

Para el concepto de no maleficencia, los iniciadores del Principialismo, Beauchamp y Childress, al respecto acotan que “obliga a no hacer daño intencionadamente. En ética médica, este principio está íntimamente relacionado con la máxima *primum non nocere*: En primer lugar, no hacer daño” (Beauchamp y Childress, 1999). Por lo tanto, se refiere a no producir daños deliberadamente, colateralmente deberán ser entendidos y atendidos como iatrogenias.

El principio de beneficencia es realizar el bien al paciente, tanto a nivel diagnóstico como terapéutico y en fase de prevención, atención o rehabilitación. Actuar de manera que las consecuencias de los actos sean para el bien del paciente. Pondera los beneficios y riesgos en la intervención y evita la acción fútil. En la actualidad los conflictos entre pacientes y médicos se han acrecentado, a medida en que los pacientes conocen gran variedad de opciones de tratamiento. Así pues “la moralidad requiere no solo que tratemos a las personas de manera individual y nos abstengamos de hacerles daño, sino que también contribuyamos en su bienestar. Tales acciones humanitarias se encuadran dentro del epígrafe de beneficencia” (Beauchamp y Childress, 1999).

El último de los principios es el de la justicia, el cual articula las necesidades de la sociedad y se entiende en términos de equidad y solidaridad, de dar lo que se merece. Pensando en ética y derecho humano, incluso en legalidad, no hay quien no merezca salud, alimentación y condiciones dignas; incluso, de forma independiente a sus actos. Estos cuatro principios deberían ser considerados *prima facie*. No están ordenados jerárquicamente y, si hubiera conflicto, las circunstancias y consecuencias establecen el “deber actuar” (Beauchamp y Childress, 1999).

Conclusiones

Conocemos los derechos humanos, recordemos pues que todo ser humano nace libre y es igual en dignidad y derecho. Tiene derecho a la vida, a su libertad y a su seguridad. Así mismo, todos tenemos personalidad jurídica por la cual reclamar si se ha atentado contra su persona. Tanto en la investigación como en la relación asistencial con nuestro sujeto, podría presentarse esta situación, debido a dolo, fraude, temeridad, impericia, injerencia profesional, negligencia, ignorancia, entre otros.

La Asociación Mexicana de Miembros de Escuelas y Facultades de Nutrición A. C. (AMMFEN, 2020) representa

la formación de los profesionistas de nutrición en el país, muestra datos preocupantes como el que un 40 % de las universidades que ofrecen una licenciatura, que se enfoca al trabajo con pacientes, no oferte la asignatura en bioética, lo cual esperamos que se modifique con el tiempo. En la medida en que la humildad, la ética, la buena voluntad, el desinterés propio y la dedicación formen parte de los valores de quienes trabajan la clínica, se podrá lograr una mejor comunicación con el paciente y seguramente una mejor respuesta en la evolución de su salud.

Interesante resulta cerrar con las aportaciones filosóficas al deporte de Javier López, recordando que tanto la bioética como la ética parten de la filosofía. Parece necesario justificar la necesidad de reflexionar, profundamente, sobre el deporte, ya que se trata de una formación de personas virtuosas. El autor señala que el deporte se ha reducido a una concepción tradicional de cultura física y no como algo que merezca profundo análisis racional por parte de diferentes disciplinas, pero sin perder su componente humano. El deporte ha sido, es y será un modo de autorrealización humana que debe estudiarse, incluso en cada contexto histórico, y la forma en que, desde ahí, se le asocian valores que configuran la identidad de los individuos (López, 2011). Ser parte del personal sanitario que permita impulsar el deporte como sensor cultural y de una cultura de salud nueva, será un objetivo digno de perseguir frente a la problemática que nos ocupa día con día. Sin duda, la ética de la corporeidad y del deporte pueden abrir fronteras ambiciosas pero esperanzadoras para la salud.



Referencias

- Agencia Mundial Antidopaje. (2009). Código Mundial Antidopaje. AMA. <https://www.wada-ama.org/>
- Asociación Médica Mundial. (21 de marzo de 2017). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial. Recuperado de <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Australian Institute of Sport. (2022). *Sports Food & Supplements. Guideline/Policy template for Sporting organisations*. <https://www.ais.gov.au/nutrition/supplements>
- Beauchamp, T. y Childress, J. (1999). *Principios de ética biomédica*. Masson S. A.
- Comité Olímpico Internacional. (2012). Nutrición para deportistas. Texto basado en las conclusiones de la sesión del Comité Médico del COI celebrado en Lausana, oct. 2010.
- Coronel, S. (2010). *Los empleadores de los nutriólogos en México*. Trillas.
- Coronel, S. (2015). *Los nutriólogos y la consulta privada*. Trillas.
- Coronel, S. (2022). *Los nutriólogos en México*. Formación y práctica profesional. AMMFEN
- Diario Oficial de la Federación. (2013). NORMA Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012 Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5285372&fecha=22/01/2013#gsc.tab=0 NOM-043-SSA-2-2012-DOF
- López Frías, F. J. (2011). Filosofía del deporte: origen y desarrollo. *Dilemata*, (5), 1-19. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/73>
- Lucas Lucas, R. (2003). *Bioética para todos*. Trillas.
- Moreno Barbero, C. (2010). La expresión corporal, el arte y los sentidos. Una experiencia de escolares a través de visitas culturales. *Efdeportes Revista Digital*, 15(144)
- Olivos, C., Cuevas, A., Álvarez, V. y Jorquera, C. (2012). Nutrición para el entrenamiento y la competición. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(3), 253-261. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70308-5](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70308-5)
- Pale Montero, L. E. (2012). *Modelo Nacional de Formación del Licenciado en Nutrición*. Intersistemas.
- Penaves de Alencar, G., De Lira Pereira, M. da G., Teixeira Pereira, T., Viegas de Oliveira, C. M., De Moraes, C. S. y Ota, G. E. (2019). La corporeidad y sus relaciones con la Educación Física escolar. *Lecturas: educación física y deportes*, 24(252), 154-164. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/856>
- Planella Ribera, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 189-201.
- Platón. (2016). *Fedón/Fedro*. Alianza Editorial.
- Romero, Z. H., Arellano Rodríguez, J. S., Martínez González, M. S., Álvarez Salas, M. M. L., Romero Márquez, M. S., Ojeda Navarro, L. R., Chaparro Baeza, C. y Rangel Peniche, D. B. (2016). *Perspectiva ética sobre la nutriología y la seguridad alimentaria en México*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rozo Rincón, E. (2003). El carácter interdisciplinario de la bioética al servicio del deporte. En Buendía, M., Bohórquez, L.A., Lesport Esmeral, I., Rozo Rincón, E., Méndez Gutiérrez, V. M. y Matyas Camargo, R. E. *Bioética y Ciencias Sociales* (1 ed., Vol. 7, pp. 11-77). Ediciones El Bosque.
- Secretaría de Salud. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Resultados nacionales 2012. Instituto Nacional de Salud Pública. <https://ensanut.insp.mx/informes/ENSA-NUT2012ResultadosNacionales.pdf>
- Secretaría de Salud. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. Instituto Nacional de Salud Pública. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>
- Tribunal Internacional de Nüremberg. (1947). Código de Nüremberg.
- Wilches Flórez, A. M. (2011). La propuesta bioética de Van Rensselaer Potter, cuatro décadas después. *Opción*. 27(66), 70-84.



Salud alimentaria



Cuidado físico



Ética de la corporeidad

Cómo se hace una novela de Unamuno: una discusión sobre el género escritural

Francisco de Jesús Ángeles Cerón. Facultad de Lenguas y Letras, UAQ

Emiliano Uribe Aguilar. Facultad de Lenguas y Letras, UAQ



Resumen

Durante años, *Cómo se hace una novela* ha sido de las obras de Miguel de Unamuno que más revuelo ha causado entre los críticos y es, especialmente, la discusión en torno a la definición del género de la obra en donde más se han dividido las opiniones, pues se trata de un texto que pone en juego los límites de la novela, el ensayo y el diario. De manera que las circunstancias historiográficas, como el contenido y la obra, en sí han sido motivos para que el tema de su género nunca se haya esclarecido satisfactoriamente para la mayoría de unamunólogos.

Es el propósito de este artículo repasar brevemente todo cuanto se ha dicho en torno a esta discusión, retomando autores cuyas aportaciones representan mejor los argumentos de cada posición a lo largo del tiempo; además, este ensayo busca visualizar los aciertos y los errores de cada consideración, para así contrastarlas entre ellas y con los textos que el mismo Unamuno dejó, y conseguir pintar un panorama claro en el cual se pueda insertar este texto. Finalmente, se propondrá una nueva consideración, apoyándose esta completamente en los argumentos que críticos anteriores habían utilizado y en afirmaciones y reflexiones del propio escritor y filósofo vasco. Esta nueva visión de la obra unamuniana pretende arrojar luz sobre tan largo debate, considerando todas las aristas posibles para afirmar que *Cómo se hace una novela* es, en su género, una novela.

Palabras clave: *Unamuno, narrativa, existencia, metafiction, Nuevo Mundo*

Abstract

For years, *How to write a novel* (*Cómo se hace una novela*) has been one of the works by Miguel de Unamuno that has caused the greatest stir among critics, and it is especially the discussion around the definition of the genre of the work where opinions have been most divided, because it is a text that brings into play the limits of the novel, the essay and the diary. Thus, the historiographical circumstances, as well as the content and the work itself have been reasons why the issue of its genre has never been satisfactorily clarified for most unamunologists.

It is the purpose of this article to briefly review all that has been said about this discussion, taking up authors whose contributions best represent the arguments of each position over time; In addition, this essay seeks to visualize the rights and wrongs of each consideration, to contrast them with each other and with the texts that Unamuno himself left, and to paint a clear picture in which this text can be inserted. Finally, a new consideration will be proposed, based entirely on the arguments that previous critics had used and on the statements and reflections of the Basque writer and philosopher himself. This new vision of Unamuno's work aims to shed light on such a long

debate, considering all possible edges in order to affirm that *Cómo se hace una novela* is, in its genre, a novel.

Keywords: *Unamuno, narrative, existence, metafiction, New World.*

Desde que, en 1943, Julián Marías calificó a *Cómo se hace una novela*, obra de Miguel de Unamuno, como un libro "genial y frustrado, clave de su obra entera", una curiosa oleada de estudiosos del filósofo vasco ha vuelto su mirada a este texto, creado durante el autoexilio del catedrático. De entre todos los estudios, sigue siendo *Unamuno y su novela* (1960), escrito por Armando Zubizarreta, la referencia clave para recuperar la historiografía de este documento del salamantino. Su trabajo exhaustivo es aún, en la actualidad, el más preciso respecto a la génesis de la obra y al lugar que tiene en la producción completa de Unamuno. El mérito de su aporte a la recomposición de la historia del texto es doble, tomando en cuenta que fue realizado en una época en la que todavía era censurado todo aquello que tuviera el aroma del que alguna vez fue rector de la Universidad de Salamanca. Y además, ese estudio tiene la virtud de abordar la apuesta por el hibridismo que rompe la estética de la noción de género literario instaurada por la estética decimonónica. Pues, como veremos en este artículo, Unamuno invita a romper ese esquema por razones existenciales, estilísticas y poéticas, apostando por la fusión de la novela, el diario, el ensayo e incluso la epístola.

Lo anterior muestra que, en su momento, Zubizarreta acierta en dar un tratamiento literario a una obra considerada "como una criatura literaria suficiente en sí misma" (Zubizarreta, 1960). Es por esta razón que ordenó la compleja cronología que dio origen al texto definitivo (1924, 1925, 1927). Es en este ejercicio de precisión y deslinde del nacimiento de la obra de donde surge el impulso de Zubizarreta de plantear el problema del género al que pertenecía *Cómo se hace una novela*. Su idea de darle un tratamiento literario, y con ello ofrecer además un acercamiento historiográfico a la concepción del texto, ofrece un punto de partida incomparable para acercarnos a este singular libro de Unamuno, que parece saltar entre el género diarístico, la novela y el ensayo. Del mismo modo, permite que pueda identificarse a través de todos los datos que aporta el libro Unamuno en su *novela*, el sitio que guarda el texto de nuestro interés dentro de la evolución estética y epistemológica de toda la obra unamuniana (Ángeles Cerón, 2019, p. 310).

Zubizarreta reconstruye la cronología de la redacción del texto, lo que le permite usar esta como punto de partida. De *Cómo se hace una novela*, el crítico dice que es una "original autobiografía novelesca en la que se integran memorias y novela" (Zubizarreta, 1960). Con esta afirmación inaugura la pregunta por el género al que pertenece este texto, a la par que lo enlaza con toda la producción de Unamuno, lo cual supone un punto de inflexión en los estudios alrededor del vasco. Además, se puede advertir en esto un paso hacia la construcción de eso que Paul Olson llegó a llamar la "antinovela":

la obra de Unamuno *Cómo se hace una novela* es la culminación de un proceso anti-novelístico iniciado en *Amor y pedagogía*, llevado a una cumbre de maestría artística en *Niebla*, y continuado aquí, más allá de la novela anti-novela, más allá del arte mismo, precisamente por el afán de convertir la vida —y la realidad misma— en novela, historia escrita para siempre. (Olson, 1977)

Y aunque difiero con Olson y pienso que es en la redacción de *Nuevo mundo* y la última revisión de *Paz en la guerra* en donde empieza la búsqueda unamuniana de una nueva novela, sí concuerdo con que *Cómo se hace una novela* es una obra literaria y filosófica mayor que cumple con un proyecto gestado tiempo atrás. Tan es así que las aproximaciones al texto se han centrado en rasgos que algunas veces califican de filosóficos y otras de literarios; por eso es necesario sobrepasar esa división y pensarlo como la unidad que cumple con el recorrido unamuniano que lleva a considerar a la filosofía que parte del hombre de carne y hueso, concreto y personalmente insustituible, como una que puede y debe expresarse a través de la *novela*, e incluso desde ese punto, replantear los problemas de género. Para lograr esto, empezaré por recuperar el problema que tanto alboroto ha causado en la crítica, para posteriormente meditar en torno al texto, sobreponiéndome a las precisiones filológicas que pueden hacerse a la obra. La intención aquí es la de mostrar que en la obra se pone en marcha una rebelión estético-metafísica que culmina en la idea unamuniana de la palabra que salva la existencia.

Partiendo de la discusión en torno al género del texto, “se puede decir —afirma Bénédicte Vauthier— que la crítica ha oscilado entre dos géneros canónicos a la hora de calificar *Cómo se hace una novela*. Así, tanto filósofos como los críticos literarios, se han mantenido en la consideración de este texto del exilio o bien como un ensayo, o bien como una novela. Oscilación entre dos géneros (¿afines?) que encontramos trascendida de forma peculiar en M. Ma. Urrutia quien decidió hablar de *ensayo-novela*” (Vauthier, 2005). Entre esos géneros canónicos que menciona, destaca la calificación de *diario* de la crítica belga (Vauthier, 2001); idea que unamunólogos como Armando Zubizarreta, Paulino Garagorri, Pedro Cerezo Galán o Robert L. Nicholas descartaron antes de considerarla seriamente. Esta consideración de la obra como *diario* ofrece los hallazgos historiográficos más importantes desde Zubizarreta, a la par que los elementos del argumento que sostienen que la obra es una suerte de “*diario éxtimo*” permiten notar el problema de género como consustancial a la evaluación del lugar que la obra tiene en el grueso del corpus unamuniano (Ángeles Cerón, 2019, p. 312). Es por las anteriores dos razones por las cuales considero pertinente perseguir la visión de la unamunóloga belga.

No obstante, y aun cuando el aporte historiográfico de Vauthier es innegable y su justificación para calificar la obra

de *diario* es sólida, veo en sus apreciaciones elementos que apuntan al carácter novelístico del libro en cuestión, siempre que se atiendan tanto los textos en los cuales Unamuno menciona el proyecto de composición de la obra, así como aquellos que explican su poética novelística.

De más está mencionar la inmensa deuda que esta recuperación de la discusión en torno al género de *Cómo se hace una novela* tiene con los trabajos de Zubizarreta y Bénédicte Vauthier, quienes arrojaron luz a los caminos historiográficos del texto, ahorrando así años de estériles tanteos. Sin embargo, voy a distanciarme de algunas afirmaciones que ellos sostienen y voy a deslindarme de las caracterizaciones genéricas de estos renombrados unamunólogos; considero que centrarse en el género como parte de un debate filológico es ver parcialmente una obra que justo Unamuno pensó para sobrepasar las fronteras entre disciplinas con una nueva escritura, continuando con el camino emprendido desde hacía décadas con *Nuevo mundo*.

Es desde la dimensión del estilo y la retórica de Unamuno donde Vauthier lee *Cómo se hace una novela*. Esta exploración se nutre del encuentro con otro inédito que se creía perteneciente a la época del exilio. La propia académica belga menciona “En efecto, mi decisión de retomar la interpretación estilística y genérica de la obra arraiga en la *lectura estudio del Manual de quijotismo*, trabajo inédito de Unamuno custodiado en los Archivos salmantinos” (Vauthier, 2001). Pese a las aproximaciones anteriores al *Manual de quijotismo* (de Cerezo Galán y Manuel Ma. Urrutia), es el interés de Vauthier el que destaca porque logra establecer una relación bibliográfica clara entre el inédito y *Cómo se hace una novela*. En su estudio menciona que partió de la observación de Emilio Salcedo quien dijo que en Don Quijote en *Fuerteventura*, proyecto incompleto de Unamuno, podría “estar, informulada, la primera idea de su *Cómo se hace una novela*, la autobiografía de su destierro que escribe después ya en otra hora y paisaje” (Salcedo, 1998, p. 282). No obstante, Vauthier llega a la conclusión después de su intensa investigación (Vauthier, 2005) de que ni el *Manual de quijotismo* es la obra mencionada por Salcedo, ni pertenece al período de 1930-1932, como sugería Pedro Cerezo Galán,



quien sostenía que el inédito estaba relacionado con la obra de teatro *El hermano Juan o el mundo es teatro. Una vieja comedia nueva* (Cerezo Galán, 1996).

Son dos las razones en las que Bénédicte Vauthier apoya su tesis de la naturaleza “diarística” de *Cómo se hace una novela*. Una es de carácter historiográfico y la otra de índole estilística y retórica. La primera responde a la unidad que el mismo Unamuno consideró para la obra que estamos estudiando y para su manual:

grande fue mi sorpresa al descubrir —escribe Vauthier—, «en medio» del Manual, concretamente al final de una hoja de recuperación que, en la actualidad, lleva la «engañosa» numeración 41, el siguiente pequeño comentario, entre paréntesis: (Incorpórese a esta obra el «cómo se hace una novela»). (Vauthier, 2001, p. 22)

Esta información sugiere que hay una estrecha relación entre lo que Unamuno pensaba hacer con este manual y lo que esperaba que su *Cómo se hace una novela* fuera, o hubiese sido, dependiendo del tiempo en que creó cada uno de estos textos. De forma tal que se puede identificar al manual como antecesor o predecesor del libro que aquí estudiamos. A la par, identificar historiográficamente de esta manera el *Manual de quijotismo* nos permite arrojar nuevas definiciones sobre el género de la obra que Unamuno buscaba incorporar a esas notas. Este es el camino que lleva a Vauthier a encontrar datos fundamentales para el sostenimiento de su tesis. Al poco tiempo, encontraría una carta que Unamuno dirige a Warner Fite, traductor de *Niebla* al inglés, el 28 de junio de 1927 y que Laureano Robles compila en el *Epistolario americano*. En esa carta fundamental, en el intento por ponerle fecha al manual, el escritor vasco hace referencia a la composición de un texto que Vauthier identifica con el Manual del *quijotismo* (Unamuno, 1996).

Vauthier también apunta hacia una perspectiva estilística para sostener su idea de unidad en ambas obras. Menciona que entre estos textos es visible el tono de cólera, e incluso considera que es en el exilio en donde se da una transformación del tono irónico a lo que ella denomina la “retórica de la cólera” (Vauthier, 2005). Esta apreciación es importantísima para la caracterización genérica que hace de *Cómo se hace una novela*. Partiendo de la hipótesis retórica que caracteriza el tono colérico que une estas obras, Vauthier inicia la búsqueda por el estilo que define a los dos. Y, aun cuando ve en la composición de la obra las características del *diario*, conviene repasar los elementos que constituyen dicho argumento porque, a mi juicio, varias de esas razones son las que ratifican la naturaleza novelística del texto de Unamuno.

Vauthier ha sido, en repetidas ocasiones, reservada en lo que respecta a las interpretaciones ya sea filosóficas o históricas que no respetan, primeramente, la naturaleza literaria

de las obras de Unamuno (Vauthier, 2002). Sin embargo, en el estudio de los textos que aquí comento, dejé de lado sus reservas, aun cuando ello no significara obviar el componente estético de los textos: “creo que es fundamental poner mayor énfasis sobre el componente responsivo, discursivo, por no decir entimemático de la obra” (Vauthier, 2001). Para la unamunóloga belga, es en el texto fundamental del exilio en donde se condensan los elementos más característicos del discurso agónico, lo que dota a *Cómo se hace una novela* de su carácter de *diario*. Esta postura hermenéutica da privilegio a la dimensión estilística del texto, identificando en la obra de Unamuno una retórica “agónica”, como él mismo la calificaría en una carta de 1925 (Unamuno, 1991).

De esta manera, Vauthier se aleja del clásico análisis formal que propuso Zubizarreta, quien sostenía que la obra era “una criatura literaria suficiente en sí misma”. Sin embargo, es pertinente preguntarse: ¿asumir que *Cómo se hace una novela* es una obra literaria cuya poética explica su existencia, implicaría dejar fuera la historia exterior a la composición del texto?, ¿hablar del carácter “autosuficiente” del libro de Unamuno supone dejar de lado la dimensión existencial y hasta histórica del texto?, ¿la consideración diarística de la obra es el único modo de recuperar, desde la pregunta por el género, la dimensión estilística de la escritura que ahí se practica, con toda radicalidad? Plantear y responder estas preguntas permite comprender la obra en términos de la evolución escritural de Unamuno y de su contemporánea maduración filosófica (Ángeles Cerón, 2019, p. 316).

Comparto la idea de Vauthier de que solo es posible la valoración, no nada más del género sino incluso del lugar que ocupa en la *opera omnia* de Unamuno, cuando se toma en cuenta el entorno historiográfico del texto. Sin embargo, considero errónea su afirmación de que el tono responsivo al entorno político y social lo convierten por ello en un *diario*, o incluso en el correlato “éxtimo” del *Diario íntimo de 1897*. Como en su momento pensó Zubizarreta, “la circunstancia política, que provoca una dolorosa situación espiritual en Unamuno queda, después, en un plano bastante insignificante dentro del mensaje total de la obra” (Zubizarreta, 1960). Aun así, me parece afirmable que antes de Sartre y la literatura de la posguerra, hay ya claros ejemplos de “literatura comprometida” en Unamuno, y *Cómo se hace una novela* no es la excepción. El propio autor lo expone así en el mismo texto cuando escribe:

desdichados que me aconsejan dejar la política. Lo que ellos con un gesto de fingido desdén, que no es más que miedo, miedo de eunucos o de impotentes o de muertos, llaman política y me aseguran que debería consagrarme a mis cátedras, a mis estudios, a mis novelas, a mis poemas, a mi vida. No quieren saber que mis cátedras, mis estudios, mis novelas, mis poemas son política. (Unamuno, 1927)

Conuerdo totalmente con que, tanto el Unamuno histórico como el personaje están implícitos en la obra y en que, en ambos casos, se registra “el paso de los días”. Sin embargo, pienso que esto obedece a lo que el autor entiende por estilo. A propósito de ello, el título *Cómo se hace una novela* podría tener dos variantes: *Cómo se hace una novela* o *Cómo se hace una existencia*, los dos demostrativos de esa condición de implicancia del creador como testigo de la realidad y de su propia existencia. Cuando Unamuno escribe expresiones como “volvamos a la novela” o “interrumpo esta novela para volver a la otra” (Unamuno, 1927), no es solo por razones puramente estéticas, sino que está consignando con ello el universo escritural al que adhiere el texto. No está poniendo un nombre sin más, sino que se implica en la obra con ese ejercicio continuo de fusión entre realidad y ficción, apelando a la concepción que tiene del estilo. Pues para cuando comienza la creación de *Cómo se hace una novela*, el vasco ya ha zanjado esta cuestión y ya tiene claro que el estilo es aquel que dota de vida a las ideas.



Para Unamuno, estilo y personalidad son una sola cosa. Así lo declara en 1924, cuando manifestó en *Los lunes del Imparcial* que el estilo no se hace: se nace o no con él; del mismo modo, sostiene que no hay estilo bueno o malo, sino que lo aborda como si se tratara de una cualidad ontológica que se debe descubrir a través de la escritura y de la existencia: “Lo que ocurre es que a las veces tarda uno en encontrar su estilo. O sea, que tarda en encontrarse a sí mismo, en descubrir su propia personalidad” (Unamuno, 1998).

Por lo anterior, es en *Cómo se hace una novela* donde Unamuno realiza el ejercicio más acabado por descubrir su propia personalidad, teniendo claro que, como alguien que agoniza igualmente en lo íntimo como en su carácter de figura histó-

rica, su ejercicio debe hacerlo desde estos dos planos. Pues, como advirtió Ricardo Gullón, para esa época Unamuno “tenía conciencia de ser ... figura histórica” (Gullón, 1964). De esto es consciente cuando concibe *Cómo se hace una novela* como ejemplo de una poética escritural, resultado de una larga evolución, pero, al mismo tiempo, como ejemplo de la condición ontológicamente indigente del hombre de carne y hueso, central en su pensamiento.

Sí, nunca se ha equivocado Julián Marías al afirmar que Unamuno concibe sus novelas como ejemplo de su filosofía (Marías, 1943); en el caso de *Cómo se hace una novela*, esta verdad llega al grado de paradigma. En esta obra, la personalidad y la existencia del hombre de carne y hueso se presentan como una inestabilidad digresiva, usando recursos concedidos por la narrativa de la digresión que le permiten ejemplificar esa condición existencial de profunda insatisfacción, motor de su escritura. Así es como el escritor lleva al lector a “presenciar en directo” la génesis de una *novela* cuyo argumento es la existencia misma que se desvela; ¿la de quién?, la del autor-narrador, la del autor-personaje y la del lector que es también autor-personaje. Por eso, es un error hablar de un *diario*, por más que el autor esté tan implicado y por más que *Cómo se hace una novela* tenga tan dentro de sí el compromiso con la realidad (Ángeles Cerón, 2019, p. 318).

No obstante, para que sea posible una consideración justa del texto, es necesario no mutilar la historia de la obra en su recuperación. Pero tanto la discusión en torno a la naturaleza del género de *Cómo se hace una novela* como el lugar que tiene dentro del pensamiento de Miguel de Unamuno debe pensarse desde el estatuto poético de la misma. Esto porque, independientemente del género al que se le afilie, esta obra invita a pensarse como autosuficiente en términos estrictamente poéticos.

La pregunta sobre la génesis historiográfica de la obra y su naturaleza genérica abre un tercer tópico de discusión: el del lugar que *Cómo se hace una novela* tiene en esta búsqueda unamuniana por una “nueva novela”, así como también en la maduración de su pensamiento filosófico, por medio del desahogo de sus inquietudes epistemológicas, estéticas y existenciales. Por lo anterior, aun cuando Vauthier sostiene que “la sobrevaloración del componente novelesco de la obra se debe a la minoración cuando no al rechazo de la dimensión diarista de la misma” (Vauthier, 2001, p. 33); por mi parte, pienso que considerar novelísticamente a *Cómo se hace una novela* no deja de lado lo más importante que hay en la consideración diarística de la obra: la de la correcta ponderación del estilo escritural unamuniano y su relación con la realidad histórica interiorizada (Ángeles Cerón, 2019, p. 319).

Lo anterior es así, debido a que *Cómo se hace una novela* tiene interiorizado en la narrativa el marco epistemológico y estético desde el cual está escrita. Por lo que, desde su mismo punto de partida, la escritura ficcionalizada por el autor-personaje supone una digresión a la realidad del autor-narrador.

Con ello, Unamuno sobrepasa la concepción que se tenía del escritor, de la escritura y de la novela en un período marcado por el realismo-naturalismo revestido de positivismo. Es en esta obra en donde se demuestra que hay digresión de “la realidad” en la escritura misma, y que tiene la misma realidad un ente de ficción que un hombre de carne y hueso, siempre que se salve de construir personajes que parezcan “maniqués vestidos, que se mueven por cuerda y que llevan en el pecho un fonógrafo”, como criticó en el “Prólogo” a sus Tres novelas ejemplares (Unamuno, 2017). Por ello que, aquella condición digresiva que la narrativa pone en marcha desde su inicio se reafirma en los constantes señalamientos extratextuales que lanza Unamuno a través de la obra en sentido bilateral —por ejemplo, los ya comentados “Volvamos a la novela” (Unamuno, 1927) “interrumpo esta novela para volver a la otra” (Unamuno, 1927)—, los cuales, debido a su posición en el texto, plantean no solo la dimensión metaficcional de la novela, sino que también confirman la autogestión del texto (Ángeles Cerón, 2019, pp. 319-320).

Esta ha sido una de las causas por las que constantemente se ha asociado *Cómo se hace una novela* al ensayo. Como bien lo expone Paula Speck, en esta obra Unamuno presenta “sus experimentos más extremos con la forma narrativa” (Speck, 1982). Pero es en el análisis panorámico en donde estos “ensayos formales” confirman la rebeldía estética (y metafísica) respecto a la tradición novelística de la época. Desde su primera novela terminada (*Nuevo Mundo* de 1896) se puede ver el camino estético y epistemológico subversivo que seguiría durante toda su incursión en la narrativa. Por ello, cuando Unamuno empieza desde el exilio la escritura de *Cómo se hace una novela*, es consciente no solo de la experimentación estética con la que está jugando, sino que entiende especialmente el trayecto escritural y filosófico del que esta obra es parte. Esto es claro desde que escribe: “Si por novela entiendes, lector, el argumento, no hay novela. O lo que es lo mismo, no hay argumento [... porque ...] lo verdaderamente novelesco es *cómo se hace una novela*” (Unamuno, 1927).



Considero que negarle el carácter de novela a esta obra es caer en dos supuestos: seguir pensando en la novela bajo el influjo del paradigma del relato que nos dice cómo es la realidad (supuesto claramente acorde al ideal del realismo); o bien, asumir una epistemología desde la objetividad que desentona completamente con lo que representa la *novela* unamuniana, la cual enarbola el principio de la subjetividad. Por ello, afirmar que *Cómo se hace una novela* es claramente una novela implica que se trata fundamentalmente de una narrativa inscrita en, desde y para la experiencia del vivir. Por esta razón, el relato es presentado con una forma concreta que hace alusión a un momento exacto de la historia personal y colectiva del autor-narrador y el autor-personaje, pero es también un ejercicio de reflexión atemporal en torno a la siempre dramática conciencia de la finitud y la tensión que provoca tal descubrimiento en contacto con el ansia de pervivir. De ahí que la estructura narrativa de *Cómo se hace una novela* se sostiene en dos vectores que se intersectan: por una parte está la narrativa en torno al tiempo y la temporalidad que la muerte de Jugo de la Raza revela y, por otro, el lado de la narrativa digresiva que conlleva la implicancia autobiográfica de Unamuno-autor. Es por estas razones por las cuales sostengo que tenemos un claro ejemplo de la nueva novela: una que interioriza la narración a la par que exterioriza la íntima contemplación del mundo y de la historia con una mirada completamente subjetiva (Ángeles Cerón, 2019, pp. 320-321).

Es por lo anterior por lo cual, las veces que se ha calificado a la polémica obra de Unamuno como una novela (incluso con el epíteto de “no convencional” como lo hizo Cerezo Galán, 1996), han sido el hibridismo y el carácter fragmentario —desde los que se presenta el ser de la existencia— los aspectos que más se han destacado. Así lo hicieron Robert L. Nicholas, Pedro Cerezo Galán, Luis Álvarez Castro y Riccardo Pace. Nicholas, por poner un ejemplo, aun considerando que la obra “en un principio parece no tener forma”, llega a afirmar que el texto es una “colección de fragmentos novelescos, referencias literarias, evocaciones históricas, discusiones críticas, comentarios personales sobre política, religión y filosofía” (Nicholas, 1987). Cerezo Galán, por su parte, subraya que el libro de Unamuno es “una creación híbrida, un collage de experiencias, recuerdos íntimos y agrias censuras políticas, comentarios a noticias, reflexiones y notas de lectura, especialmente de Manzini” (Cerezo Galán, 1996). Mientras que Riccardo Pace, quien afirma con decisión el carácter novelístico de la obra, sostiene que “el provocador híbrido unamuniano” es como toda novela verdaderamente auténtica, “un discurso pluriestilístico, dialógico y plurivocal, es decir, [...] un universo donde la palabra del autor se mezcla con un sinnúmero de voces ajenas, marcas estilísticas e ideológicas del contexto lingüístico, histórico-social y artístico-literario que la obra elige como trasfondo de referencia” (Pace, 2018). Fernández Cifuentes sigue la misma línea al señalar que “lo que se le ofrece [al lector] no es un dis-

curso continuo o una sucesión convencional de fragmentos, sino más bien un texto descuartizado cuyas partes se reúnen en un orden equívoco, como destinado a desdibujar la imagen final más que a facilitarla” (Fernández Cifuentes, 1983).

El hibridismo, que continuamente ponen en relieve los críticos, cabe perfectamente en el discurso narrativo de la novela actual, por más que en aquella época la academia no pudiera ni imaginar que el texto publicado por don Miguel pudiera ser una obra novelística. Ese hibridismo subrayado con tanta insistencia, toca y unifica dos aspectos señalados anteriormente: el que corresponde a la fusión de los niveles ficcional y metafictional, y el que explica la posibilidad de que en esa fusión exista un virtuosismo estético destacado ya por Zubizarreta, y quizá también la exposición de una nueva y original teoría de la novela, como lo ha estudiado el unamunólogo español Luis Álvarez Castro (2015). Aunado a eso, las características señaladas no desestiman ni rechazan el estilo irónico que Vauthier ya destacó en su pretensión por clasificar al texto diarísticamente; esto es porque Unamuno asume en su labor escritural la diversidad de voces, misma con la que asume la vida. Eso es lo que pretende don Miguel: una novela que no sea ajena a la existencia ni un paréntesis en ella (Ángeles Cerón, 2019, p. 322).

Unamuno fue un constante retractor de cualquier tendencia al estilismo. Es por ello por lo que su *nivola* tiene sus raíces echadas en razones que sobrepasan las disputas genéricas y estilísticas *per se*. Quería ser un poeta y no un mero literato. Y es precisamente en el hecho de que, tanto la realidad de la consolidación del poeta como la de la formación de la *nivola*, echan sus raíces en asumirse como respuesta a la tragedia de la existencia. Y como bien lo aclararía don Miguel, “Un poeta no saca sus criaturas—criaturas vivas— por los modos del llamado realismo” (Unamuno, 2017). No es a través de sus pretendidas certezas como pretende imprimirle realidad al texto, sino que busca la creación de esta realidad desde su insustituible subjetividad. Y es desde una actitud agónica desde la cual realiza esta búsqueda, como luchando de frente a la montaña de contradicciones que presenta la existencia (la más profunda y primigenia de ellas: la patente contradicción entre el ansia de ser y la proximidad latente de la muerte). Por ello, cada una de las *nivolas* de Unamuno es, en estricto sentido, una búsqueda de la personalidad propia, pues es en esta donde radica la búsqueda misma del estilo. En consecuencia, el estilo fragmentario y plurivocal de *Cómo se hace una novela* es resultado del Unamuno histórico que sufre un exilio. Es, al final, el único fusil que le queda, su único acto de rebeldía posible para reclamar su estado actual en la existencia. Y es, sobre todo, cuando el mismo Unamuno medita, al tiempo que escribe la obra, sobre lo que pudo ser un yo-exfuturo retirado en la admiración del mundo. Primeramente, el 30 de enero de 1914 (en las puertas de la publicación de *Niebla*), don Miguel le escribe a su amigo Jiménez Ilundain:

“Ayer cumplí cincuenta años; me quedan, pues, diez de vida activa y de remoción, pues abrigo la esperanza de que aunque viva más de cien, y en regular salud física, después de los sesenta seré un jubilado espectador de la tragicomedia del mundo” (Unamuno, 1949, p. 447).

Una década más tarde, Unamuno parecía volver a aquella reflexión que, independientemente de la sinceridad con la que la dijo en su momento, sí pensaba al menos como uno de sus posibles yos futuros. Un par de años después, en una carta del 29 de enero de 1926, el vasco reflexiona sobre la imposibilidad de haber sido ese “jubilado espectador de la tragicomedia del mundo” que alguna vez pensó llegar a ser. Es en los años de tormentosa agitación, tanto personal como política, en donde se termina de forjar como un intelectual rebelde y disruptivo, el Miguel de Unamuno que el mundo conoce. Ya para ese momento se había convertido en la figura histórica que defendía, como ningún otro, todas las libertades, aspirando a ser esa imagen del quijote agónico y amparándose en ello. Y es tomando como punto de partida esa condición agónica acentuada y madurada por los años que escribirá *Cómo se hace una novela*. A Cassou, su editor francés, le confesaba el sentimiento que le atormentaba en el día a día, y también en la tarea de la composición escritural (Ángeles Cerón, 2019, p. 323). Lo hacía viendo hacia atrás y a la distancia lo que largamente había meditado por años acerca del porvenir:

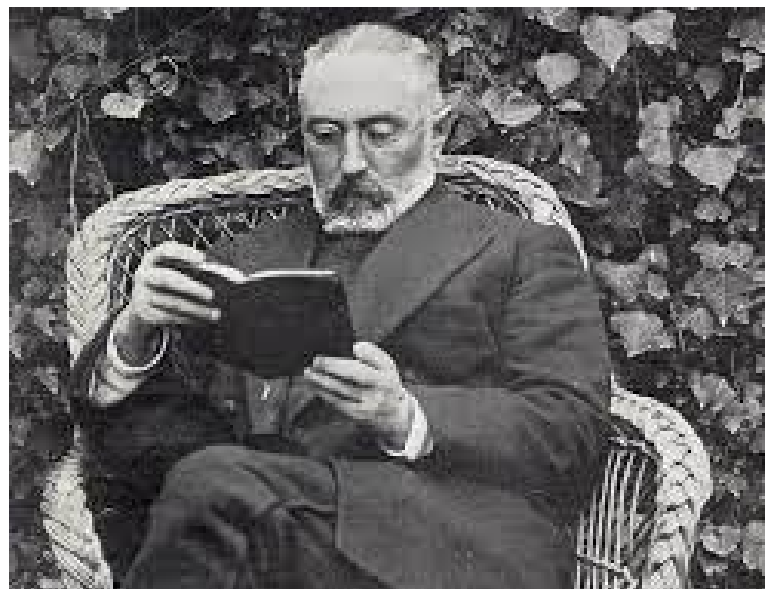
Y ahora —dice en la epístola Unamuno—, como siempre conviene escudriñar el ex-futuro —eje de la tragedia— voy a decirle el que pude haber sido, el hombre dócil y civilizado y resignado. Ah, si ese pobre Unamuno no estuviese torturado por una pasión incomprensible o devorado tal vez de un satánico orgullo podría ser hoy Presidente o ex-Presidente del Consejo de Ministros como lo fue Maura, y acaso Presidente de la Academia española. Y ¿quién sabe? conde, marqués o lo que sea, y toisón de oro, y además premio Nobel —a petición del Rey— y... ¡tantas cosas! Pero... ¿Qué quiere ese pobre Unamuno? ¿Lo sabe él mismo? Parece que dice que no quiere nada más que vivir pero... ¡para siempre! Vivir con su obra, y ¿si pudiera ser más? No quiero seguir porque el corazón me ahoga. (Unamuno 2005, p. 259)

Este fragmento es clave para comprender la situación vital de Unamuno al componer *Cómo se hace una novela*. Aunque su importancia radica también en el hecho de que afirma una idea unamuniana, presente especialmente en sus *nivolas*: es en la proyección hacia la incertidumbre del futuro y la personal e intransferible experiencia de los exfuturos, en donde se encuentra el eje de la tragedia. Y hay una tercera idea: que la escritura se forja desde esa condición humana de indigencia futura de quien entiende que “no quiere nada más que vivir... ¡para siempre!”, como el mismo Unamuno lo experimenta.

Es solo cuando el corazón se está ahogando ante una realidad que le es inexplicable e inaprensible, y en una existencia en donde no es posible una proyección o un cálculo que se sostenga, cuando se puede comprender en toda su radicalidad el acto de escribir, como bien lo expresa agónicamente el personaje Jugo de la Raza. Porque es ante la experiencia palpable de la finitud cuando la temporalidad experimentada en carne propia surge con una nueva condición: la de la cognoscente lucha por ser para siempre desde la constatación de la tragedia de la existencia que se proyecta inútilmente. Porque a ojos de Unamuno, es este el destino final de todo escritor. Por eso, como hemos visto, don Miguel apuesta por el hibridismo narrativo para vengar la tragedia de la realidad en las posibilidades ilimitadas de la ficción, fundiendo el plano metaficcional con su propia pluma. De manera que, especialmente en la época del exilio, la escritura se transforma en una suerte de afirmación existencial que deja patente una rebeldía metafísica y política (expresadas en una transgresión de los géneros literarios decimonónicos), permitiendo que la novela del futuro se confunda en su génesis con el hambre de inmortalidad en la que se afirma el yo escritural de Unamuno (Ángeles Cerón, 2019, p. 324).

Referencias

- Ángeles Cerón, F. de J. (2019). *Miguel de Unamuno: una filosofía novelada. Génesis y consolidación de una estética epistemológica* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690555/angeles_%20ceron_francisco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez Castro, L. (2015). *Los espejos del yo: existencialismo y metaficción en la narrativa de Unamuno*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cerezo Galán, P. (1996). *Las máscaras de lo trágico*. Trotta.
- Fernández Cifuentes, L. (1983). Unamuno y Ortega: Leer una novela, hacer una novela. En Molloy, S. y Fernández Cifuentes, L. (Eds.) *Essays on Hispanic literature in honor of Edmund L. King*. Támesis.
- Gullón, R. (1964). *Autobiografías de Unamuno*. Gredos.
- Marías, J. (1943). *Miguel de Unamuno*. Espasa-Calpe.
- Nicholas, R. L. (1987). *Unamuno narrador*. Castalia.
- Olson, P. (Eds.) (1977). Introducción. En Unamuno, M. d., *Cómo se hace una novela*. Guadarrama.
- Pace, R. (2018). Y desgraciados si no tienen novela. Comentario sobre la identidad novelesca de *Cómo se hace una novela* de Miguel de Unamuno. En F. Ángeles de Cerón. (Coord.), *Unamuno: el poeta del pensamiento*. Anthropos.
- Salcedo, E. (1998). *Vida de don Miguel*. Anthema.
- Speck, P. K. (1982). The making of a novel in Unamuno. *South Atlantic Review*, 47(4), 52-63. <https://doi.org/10.2307/3199408>
- Unamuno, M. d. (1927). *Cómo se hace una novela*. Alba.
- Unamuno, M. d. (1949). *El drama religioso de Unamuno. Epistolario Unamuno* - Pedro Jiménez Ilundain. Universidad de Buenos Aires.
- Unamuno, M. d. (1991). *Epistolario inédito (1915-1936) II*. Espasa-Calpe.
- Unamuno, M. d. (1996). *Epistolario americano (1890-1936)*. Universidad de Salamanca.
- Unamuno, M. d. (1998). *Alrededor del estilo*. Universidad de Salamanca.
- Unamuno, M. d. (2005). *Manual de quijotismo. Cómo se hace una novela / Epistolario Miguel de Unamuno* - Jean Cassou. Universidad de Salamanca.
- Unamuno, M. d. (2017). Tres novelas ejemplares y un prólogo. En *Novelas completas*. Cátedra.
- Vauthier, B. (2001). *El manual de quijotismo y cómo se hace una novela: diario éxtimo y cuaderno de bitácora de una novela sin escribir*. Universidad de Salamanca.
- Vauthier, B. (2002). Indagación bajtiniana en el taller artístico-ideológico de Amor y pedagogía. En M. d. Unamuno, *Amor y pedagogía*. Biblioteca Nueva.
- Vauthier, B. (2005). Ironía, censura y retórica de la cólera en el diario éxtimo del exilio. En A. Chaguaceda Toledano, Miguel de Unamuno. *Estudios sobre su obra II*. Universidad de Salamanca.
- Zubizarreta, A. (1960). *Unamuno y su novela*. Taurus.



La vulneración de derechos humanos en el contrato de adhesión de servicios públicos

Luis Arturo Marín Aboytes. Facultad de Derecho, UAQ

Florencia Aurora Ledesma Lois. Facultad de Derecho, UAQ



Resumen

En esta investigación, se aborda una problemática que afecta a la gran mayoría de los mexicanos, consistente en la celebración de contratos de adhesión para la prestación de servicios públicos entre los particulares y el Estado, los cuales vulneran los derechos humanos de igualdad y libre desarrollo de la personalidad al ser redactados en su totalidad por el organismo público prestador del servicio, dejando al ciudadano en indefensión. El objetivo de este trabajo es analizar la importancia de permitir que los ciudadanos participen en la redacción de los contratos de prestación de servicios proporcionados por el Estado, para que se establezcan de manera conjunta los términos y carga obligacional en igualdad de condiciones. El problema se aborda desde una metodología dogmático positivista, a partir de los fenómenos que están presentes en el objeto de estudio.

Palabras clave: *contrato de adhesión, servicio público, derechos humanos, igualdad, libre desarrollo de la personalidad.*

Abstract

This research addresses a problem that affects the vast majority of Mexicans. It consists of the conclusion of adhesion contracts for the provision of public services between individuals and the State. These adhesion agreements violate the human rights of equality and free development of personality as they are drafted in entirely by the public body providing the service, leaving the citizen defenseless. The objective of this paper is to analyze the importance of allowing citizens to participate in the drafting of contracts for the provision of services provided by the State, in order to jointly establish the terms and mandatory burden under equal conditions. The problem is approached from a dogmatic positivist methodology, starting from the analysis of the phenomena present in the object of study.

Key words: *adhesion contract, public service, human rights, equality, free development of personality.*

Introducción

En el presente trabajo se plasma una problemática práctica, de la cual la mayoría de la población mexicana es partícipe sin ser consciente de la vulneración de sus derechos humanos; esta se actualiza cuando los particulares y el Estado celebran contratos de adhesión para la prestación de servicios públicos, mismos que son redactados en su totalidad en los términos establecidos por los organismos públicos prestadores del servicio, transgrediendo los derechos de igualdad y libre desarrollo de la personalidad de los gobernados; es por ello que se cuestiona en qué consiste la afectación de dichos derechos y cómo podemos advertirlos. La respuesta servirá como guía para esta investigación.

La justificación para realizar este estudio radica en que diariamente, y de manera constante, los mexicanos se encuentran sometidos a contratos de prestación de servicios públicos cuya peculiaridad reside en el hecho de que estos no fueron redactados por ambas partes contratantes, sino que fueron predispuestos por los organismos públicos, favoreciendo al Estado y provocando que los particulares únicamente puedan decidir si lo aceptan o rechazan.

La hipótesis que se plantea en esta investigación consiste en que los derechos humanos a la igualdad y libre desarrollo de la personalidad se encuentran seriamente comprometidos debido a la constante celebración y sumisión a los contratos de adhesión para la prestación de servicios públicos impuestos por el Estado; esto implica que la autonomía de la voluntad del particular queda reducida a su mínima expresión, ya sea por la simple aceptación del acuerdo o por la limitada intervención que tuvo en su contenido, por lo que se analiza la importancia de permitir que los ciudadanos participen en la redacción del contrato y creen de manera conjunta los términos y carga obligacional en igualdad de condiciones.

La problemática se aborda desde un enfoque realista, pues aporta elementos metodológicos coherentes con el fenómeno de estudio.

Concepto y antecedentes del contrato de adhesión

En principio, para realizar la categorización conceptual, es necesario analizar el significado nominal o etimológico de la palabra adhesión; esta, según la *Enciclopedia Jurídica Mexicana* (2002), proviene del latín "adhcesio y adhasus", derivado del verbo "adhaerere" que significa estar apegado estrechamente. Se utiliza para calificar ciertos contratos a los que se les ha denominado "contratos de adhesión".

El concepto general de contrato estará definido como un acuerdo de voluntades para crear o transmitir derechos y obligaciones; es una especie dentro del género de los convenios, este acuerdo crea, transmite, modifica o extingue obligaciones y derechos reales o personales (Rojina, 1990).

Doctrinalmente se define al contrato de adhesión como aquel en el cual una de las partes realiza una contratación en masa y establece un contenido prefijado para todos los contratos de un determinado tipo, cuyas cláusulas no pueden ser más que pura y simplemente aceptadas (Arce, 2000).

Es importante señalar que dichos contratos se caracterizan por el hecho de que una de las partes redacta de forma unilateral las cláusulas del mismo, y la contraparte se adhiere sin posibilidad de negociarlas; lo anterior no debe confundirse con el denominado "contrato normativo", el cual pretende instaurar una reglamentación general a la que requieren ajustarse las partes al convenir los pactos que regularán sus relaciones, siendo su ejemplo más notable el de los convenios colectivos en materia laboral.

El contrato de adhesión se remonta a la concepción del jurista Saleilles (1929), quien menciona que en estos contratos las cláusulas necesarias ya han sido fijadas de antemano, sin que la otra parte pueda elegir. Dentro del Diccionario razonado de legislación y jurisprudencia de Escriche (1851), se define al consentimiento como la adhesión de uno a la voluntad de otro, o el concurso mutuo de la voluntad de las partes sobre un hecho que aprueban con pleno conocimiento; por lo que este es uno de los elementos esenciales para la existencia de los contratos.

Aunado a lo anterior, Sallé (1930) refiere que parece que la preponderancia de la voluntad de uno de los contratantes, imponiéndose hasta cierto punto a la otra, es la principal característica del contrato de adhesión.

El contrato de adhesión en la normativa mexicana

El principal ordenamiento jurídico mexicano, que regula el contrato de adhesión, es la Ley Federal de Protección al Consumidor (2022) en sus artículos 85, 86, 86 BIS, 86 TER, 86 QUATER, 87, 87 BIS, 87 TER, 88, 89, 90 y 90 BIS respectivamente; por lo que, en nuestro caso, se analizarán los preceptos fundamentales que establecen su conceptualización y prerrogativas en cuanto al contrato de adhesión por servicios.

Para comenzar, se especifica en el artículo 85 que dicho contrato es el documento elaborado unilateralmente por el proveedor, para plasmar en formatos uniformes los términos y condiciones aplicables a la adquisición de un producto o la prestación de un servicio, aun cuando dicho documento no contenga todas las cláusulas ordinarias de un contrato.

Además, señala que todo contrato de adhesión celebrado en territorio nacional, para su validez, deberá estar escrito en idioma español y sus caracteres tendrán que ser legibles a simple vista y en un tamaño y tipo de letra uniforme, no pudiendo —en sentido estricto— implicar prestaciones desproporcionadas —que resulten inequitativas o abusivas— con cargo a los consumidores.

De acuerdo con el artículo 86 de la Ley Federal de Protección al Consumidor (2022), la Secretaría de Economía, mediante las Normas Oficiales Mexicanas (NOM), podrá sujetar contratos de adhesión con registro previo ante la procuraduría cuando impliquen prestaciones desproporcionadas con cargo a los consumidores, o cuando tengan altas probabilidades de ser incumplidos; dentro de dichos contratos, los oferentes podrán establecer y referir cualesquiera que sean los términos y condiciones del servicio o bien, excepto precio.

Asimismo, dentro del artículo 86 Bis se menciona que, en los contratos de adhesión por prestación de servicios, deben incluirse por escrito o por vía electrónica los servicios adicionales, especiales o conexos, que pueda solicitar el consumidor de forma opcional por conducto y medio del servicio básico; mientras que, en el artículo 86 TER se menciona que en dichos contratos el consumidor gozará de la prerrogativa para adquirir

o no la prestación de servicios adicionales, especiales o conexos al servicio básico, o dar por terminada la prestación de los servicios adicionales en el momento que lo manifieste de manera expresa.

Por otra parte, el artículo 87 prevé que los proveedores que pretendan inscribir su contrato de adhesión en el Registro Público de Contratos de Adhesión, deben presentarlo antes de su utilización ante la Procuraduría Federal del Consumidor, misma que revisará que estos estén redactados de conformidad a modelos previamente aprobados y determinados en el artículo 87 BIS, el cual establece que estos serán publicados por la Procuraduría a través del Diario Oficial de la Federación (DOF), a fin de que los proveedores puedan utilizarlos; además, aclara, tales no podrán modificarse ni incluir otras cláusulas o excepciones a su aplicación, salvo nuevo análisis y registro.

De igual manera, en el artículo 89 se hace referencia a que la tramitación del registro de modelos de contratos de adhesión podrá requerir —del proveedor— la aportación de información de carácter comercial necesaria para conocer la naturaleza del acto objeto del contrato, siempre y cuando no se trate de información confidencial o sea parte de secretos industriales o comerciales prohibiendo, expresamente en el artículo 90, la modificación unilateral del contenido del contrato o la liberación del proveedor de su responsabilidad civil, así como los términos de prescripción inferiores a los legales.

Lo anterior concuerda con lo dispuesto en las Normas Oficiales Mexicanas (NOM) que enuncian los tipos de contratos que deben registrarse obligatoriamente (Tabla 1).



Tabla 1. CONTRATOS DE ADHESIÓN DE REGISTRO OBLIGATORIO

	Ley o Norma Oficial Mexicana que ordena la obligatoriedad del registro.	Naturaleza jurídica del contrato de adhesión.
1	Norma Oficial Mexicana NOM-174-SCFI-2007, Prácticas comerciales-Elementos de información para la prestación de servicios en general.	Prestación de servicios de tintorería, lavandería, planchaduría y similares. Prestación de servicios de reparación y/o mantenimiento de vehículos. Prestación de servicios de reparación y/o mantenimiento de aparatos electrodomésticos o a base de gas. Prestación de servicios de eventos sociales. Arrendamiento de vehículos. Prestación de servicios de remozamiento y mantenimiento de inmuebles y muebles.
2	Norma Oficial Mexicana NOM-179-SCFI-2016, Servicios de mutuo con interés y garantía prendaria.	Mutuo con interés y garantía prendaria.
3	Norma Oficial Mexicana NOM-036-SCFI-2016, Prácticas comerciales, requisitos de información y disposiciones generales en la prestación de servicios funerarios.	Prestación de servicios funerarios.
4	Norma Oficial Mexicana NOM-122-SCFI-2010, Prácticas comerciales-Elementos normativos para la comercialización y/o consignación de vehículos usados.	Compraventa de vehículo usado/Consignación de vehículo usado.
5	Norma Oficial Mexicana NOM-135-SCFI-2006, Prácticas comerciales-Requisitos de información en la venta de materiales para construcción.	Compraventa de materiales para la construcción.
6	Norma Oficial Mexicana NOM-117-SCFI-2005, Prácticas comerciales-Elementos normativos para la comercialización de muebles de línea y sobre medida.	Compraventa de muebles de línea o sobre medida al contado.
7	Norma Oficial Mexicana NOM-071-SCFI-2008, Prácticas comerciales-Atención médica por cobro directo.	Prestación de servicios de atención médica por cobro directo.
8	Norma Oficial Mexicana NOM-148-SCFI-2018, Prácticas comerciales-Comercialización de animales de compañía o de servicios, y prestación de servicios para su cuidado y adiestramiento.	Comercialización de animales y prestación de servicios de cuidado y/o adiestramiento.
9	Norma Oficial Mexicana NOM-160-SCFI-2014, Prácticas comerciales-Elementos normativos para la comercialización de vehículos nuevos.	Compraventa de vehículo nuevo.
10	Norma Oficial Mexicana, NOM-154-SCFI-2005, Equipos contra incendio-Extintores-Servicio de mantenimiento y recarga.	Prestación de servicios de mantenimiento y recarga de extintores.
11	Artículo 73 de la Ley Federal de Protección al Consumidor.	Compraventa de bien inmueble destinado a casa habitación.
12	Artículo 63 de la Ley Federal de Protección al Consumidor.	Prestación de servicios de autofinanciamiento.
13	NOM-029-SCFI-2010 Prácticas comerciales-Requisitos informativos para la prestación del servicio de tiempo compartido, Artículo 64 y 65 de la Ley Federal de Protección al Consumidor.	Prestación de servicio de tiempo compartido.

Contratos de adhesión en servicios públicos y la vulneración de derechos humanos

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917), en su artículo primero, estipula la igualdad y respeto a los tratados internacionales en materia de derechos humanos; además, reconoce que el Estado debe garantizar su protección, así como, que las normas serán interpretadas favoreciendo a las personas para brindarles la protección más amplia posible.

En este sentido, el artículo también prevé la prohibición de todo tipo de discriminación motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social o de salud, religión, opinión, orientación sexual, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En materia internacional, se aprecia que en el artículo 24 de la Convención Americana de Derechos Humanos (1981) se establece que “todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley”, el cual observamos expresamente en nuestro artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).

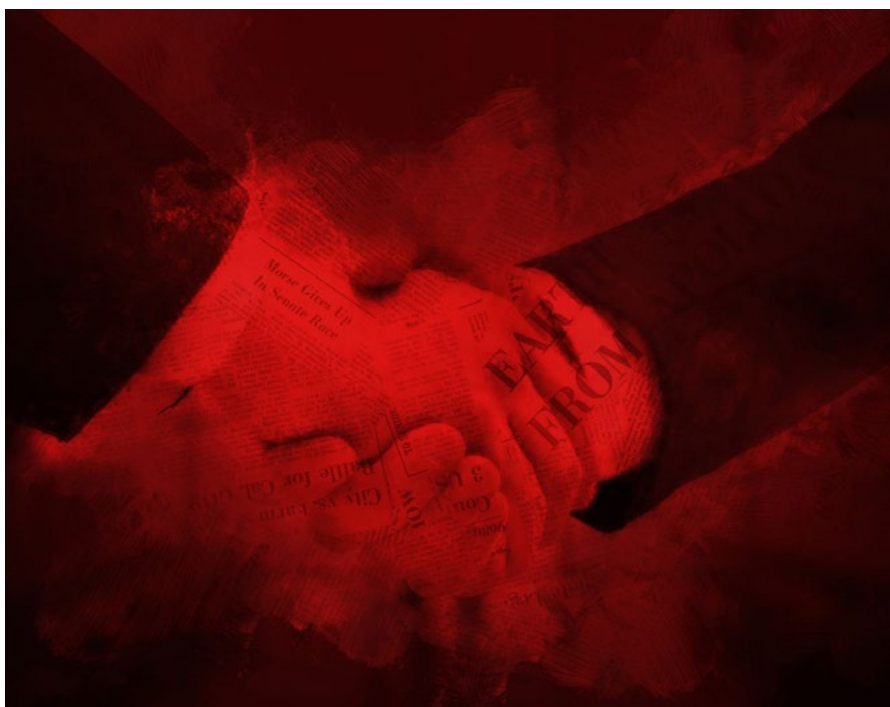
En correspondencia al artículo mencionado de la Convención Americana, encontramos el artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), siendo en este artículo y en la Declaración Internacional donde se reconoce uno de los derechos humanos vulnerados en cuestión; en estos documentos, se previene que “toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.

Aun cuando el derecho humano al libre desarrollo de la personalidad no está expresamente conceptualizado en la normativa de México, este deriva del derecho descrito en el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), es decir, el derecho a la dignidad humana, y se observa —habitualmente— en el artículo 11 de la Convención Americana de Derechos Humanos (1981) que enuncia: “toda persona tiene derecho al respeto de su honra y al reconocimiento de su dignidad”.

Es de este modo que el libre desarrollo de la personalidad se encuentra contemplado, interpretado y determinado por la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en el amparo en revisión 547/2018, donde el Estado reconoce “la facultad natural de toda persona a ser individualmente como quiere ser, sin coacción, ni controles injustificados o impedimentos por parte de los demás, con el fin de cumplir sus metas u objetivos”.

Los anteriores preceptos jurídicos afinan una base constitucional y convencional sólida, siendo que estos llevan un desfase en la concepción de los mismos para salvaguardar la igualdad y la autonomía de la voluntad de las partes, donde esta última implica un principio fundamental de las personas al pretender contratar la prestación de servicios públicos con el Estado.

Aunado a lo anterior, el artículo 28 de nuestra carta magna determina la prohibición de los monopolios, las prácticas monopólicas, los estancos, las condonaciones de impuestos y las exenciones de impuestos en los términos y condiciones que fijan las leyes dentro del territorio nacional, adicionando que la ley castigará severamente toda concentración o acapa-



ramiento de servicios y artículos de consumo necesarios que tenga por objeto obligar a los consumidores a pagar precios exagerados (CPEUM, 1917).

Sin embargo, en la fracción cuarta de dicho artículo, el mismo Estado se concede facultades para contravenir las fracciones anteriores y dejar en un estado de vulneración los derechos humanos a la igualdad y libre desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, al establecer, de forma exclusiva, los servicios que este va a proveer a la sociedad, sin brindar otra alternativa, enunciándolo de la siguiente manera:

No constituirán monopolios las funciones que el Estado ejerza de manera exclusiva en las siguientes áreas estratégicas: correos, telégrafos y radiotelegrafía; minerales radiactivos y generación de energía nuclear; la planeación y el control del sistema eléctrico nacional, así como el servicio público de transmisión y distribución de energía eléctrica, y la exploración y extracción del petróleo y de los demás hidrocarburos, en los términos de los párrafos sexto y séptimo del artículo 27 de esta Constitución, respectivamente; así como las actividades que expresamente señalen las leyes que expida el Congreso de la Unión. (CPEUM, 1917, Art. 28)

De igual forma, se dota de la facultad orgánica para establecer empresas de carácter económicamente monopólico, de índole pública, al estipular que el Estado contará con los organismos y empresas que requiera para el eficaz manejo de las áreas estratégicas a su cargo y en las actividades de carácter prioritario donde, de acuerdo con las leyes, participe por sí o con los sectores social y privado.

Lo anteriormente enunciado conlleva a los monopolios públicos autoasignados por el Estado que provocan la vulneración de los derechos humanos a la igualdad y libre desarrollo de la personalidad de los mexicanos, orillando a que estos, al no tener otras alternativas de contratación, estén indefensos ante el Estado y vean su voluntad sesgada al tener que aceptar contratos cuyo contenido fue dispuesto unilateralmente por este.

Es el caso que la perspectiva ofrecida en el presente trabajo también cuenta con respaldo jurisdiccional, tal y como se observa en el criterio marcado dentro del Amparo Directo en Revisión 6806/2018, donde se señaló que la autonomía de la voluntad de las partes implica un principio fundamental al pretender contratar, pues constituye la expresión de la persona al obligarse o no. En dicha línea, se estableció que el respeto del individuo como persona requiere, a su vez, el respeto de su autodeterminación individual, por lo que, si no existe libertad del individuo para estructurar sus relaciones jurídicas de acuerdo con sus deseos, no se respeta la autodeterminación de dicho sujeto.

Para finalizar, es importante recordar que la libertad contractual se manifiesta en la voluntad autónomamente expresada, que determina el asentamiento de las estipulaciones que las partes otorgan de manera libre (Castrillón, 2008); provocando que se torne relevante permitir que los ciudadanos puedan participar en la redacción del contrato de prestación de servicios públicos con el Estado, en cuanto a los términos y carga obligacional en igualdad de condiciones.

Conclusiones

En conclusión, bajo el análisis doctrinal, constitucional y convencional, un contrato de adhesión es un acuerdo entre dos o más partes, en el cual solo una de ellas es la que determina el

contenido del mismo, provocando que la otra parte únicamente pueda elegir si celebra el contrato o no.

Asimismo, se ha dejado constancia de que el contrato de adhesión por servicios públicos en México es violatorio de los derechos humanos de los consumidores, ya que se vulnera la igualdad y libre desarrollo de la personalidad: se impide que el particular participe en la fijación del contenido del acuerdo de voluntades, sesgando la autonomía de la voluntad del ciudadano y convirtiendo en monopolios estatales la prestación de servicios de áreas estratégicas, situaciones señaladas desde el argumento y pregunta guía de este documento.

Cabe señalar que, a pesar de las regulaciones establecidas en la Ley Federal de Protección al Consumidor y las Normas Oficiales Mexicanas (NOM), la existencia de la Procuraduría Federal del Consumidor y el Registro Público de Contratos de Adhesión (RPCA), la problemática tratada en el presente artículo continúa vigente, al continuar orillando a los ciudadanos a celebrar contratos cuyos términos y carga obligacional fueron decretados unilateralmente por el Estado.

Es así que —al identificar que el elemento fundamental en materia contractual es la autonomía de la voluntad de las partes, la cual (de acuerdo con Soro Russell, 2007) se plasma como el margen de libertad que el derecho concede a la persona para que voluntariamente cree las reglas o herramientas jurídicas que estime convenientes en vista de la consecución de un fin privado y lícito— es fundamental permitir que los ciudadanos participen en la redacción del contrato y elaboren de manera conjunta los términos y carga obligacional en igualdad de condiciones.

Cabe señalar que, conforme al criterio jurisdiccional dado a conocer en el Amparo Directo en Revisión 6806/2018, la autonomía de la voluntad conlleva tres importantes elementos indispensables: la libertad para constituir o no relaciones contractuales, la libertad para elegir al contratante y para determinar las reglas o herramientas, y por otra, el efecto de que las partes deben cumplir con las obligaciones pactadas.

De igual modo, en dicho criterio se menciona que el principio de autonomía de la voluntad no solo tiene reflejo en el derecho de propiedad, sino también en la libertad de contratación, la cual es un elemento central del libre desarrollo de la personalidad, y en cuya virtud las partes de una relación jurídica son libres para gestionar su propio interés y regular sus relaciones, sin injerencias externas; con esto, se sentó un precedente que amplió el concepto de la autonomía de la voluntad.

Por lo tanto, el respeto del individuo como persona también implica el respeto de su autodeterminación individual; por lo que, si no existe libertad del individuo para estructurar sus relaciones jurídicas de acuerdo con sus deseos, no se respeta la autodeterminación de ese sujeto.

Aunado a lo anterior, se observa que a nivel doctrinal, como de Buen Lozano (2004) enfatiza, el declive del contrato en nuestro tiempo radica —principalmente— en querer encua-

drar en el marco contractual figuras que no corresponden con la esencia del propio contrato; ya que estas dejan de lado el dogma de la autonomía de la voluntad, el cual surge de la Revolución francesa, y de esta nace la libertad de contratar con la regulación de si se contrata o no y con quién, y la libertad contractual que permite al contratante decidir la forma de contrato y contenido del mismo.

Adicionalmente, explica que la decadencia del contrato en la actualidad radica en que el Estado ha procurado limitar el campo contractual, a través de la prohibición de determinadas actividades a los particulares o al establecer restricciones al objeto de su voluntad; por lo que, aun cuando las figuras respectivas sigan siendo referidas como “contratos”, en realidad se está empleando una terminología inadecuada. En este sentido, se observa que no solamente surge la crítica sobre el uso adecuado de la terminología jurídica, sino también sobre la imposición de ciertos actos por el Estado que vulneran la autonomía de la voluntad de los ciudadanos.

Finalmente, los suscritos investigadores del presente trabajo de investigación coincidimos con el autor De Buen Lozano (2004), quien reconoce que el contrato de adhesión es una de las figuras que más controversia despierta en el mundo contemporáneo, la cual, hasta ahora, no ha logrado formar una opinión coincidente por parte de los doctrinarios.

Referencias

- Arce Gargollo, J. (2000). *Contratos Mercantiles Atípicos*. Porrúa.
- Castrillón y Luna, V. (2008). La libertad contractual. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 58(250), 155-181. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2008.250.60936>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 1, Art. 28. 1917 (México).
- Convención Americana de Derechos Humanos. Art. 24, Art. 11. 7 de mayo de 1981.
- de Buen Lozano, N. (2004). *La decadencia del contrato, con dos apéndices “Veinte años después” y “Los tenues suspiros por la libertad contractual”*. Porrúa.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art 22. 1948
- Escrache, J. (1851). *Diccionario razonado de legislación y jurisprudencia*.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2002). *Enciclopedia Jurídica Mexicana, T. II*. Porrúa.
- Ley Federal de Protección al Consumidor. Art. 63, Art. 64, Art. 65, Art. 73, Art. 85, Art. 86, Art. 87, Art. 88, Art. 89, Art. 90. 2022 (México).
- Norma Oficial Mexicana NOM (2022). México. (diversas normas)
- Procuraduría Federal del Consumidor. <https://rpca.profeco.gob.mx/informacion.html>
- Rojina Villegas, R. (1990). *Compendio de Derecho Civil. IV Contratos*. Vigésima Edición. Porrúa.
- Saleilles, R. (1929). *Déclaration de volonté*. Nouveau tirage. J'aris.
- Sallé. (1930). *L'évolution technique du contrat et ses conséquences juridiques*.
- Soro Russell, O. (2007). *El principio de la autonomía de la voluntad privada en la contratación: génesis y contenido actual*. Universidad Complutense de Madrid.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. Primera Sala. Amparo Directo en Revisión 6806/2018.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. Primera Sala. Amparo en Revisión 547/2018.



Diferencia en el salto vertical de futbolistas adolescentes en relación con la posición de juego

Julio César Méndez Ávila. [Facultad de Enfermería, UAQ](#)

José Miguel Silva Llaca. [Facultad de Enfermería, UAQ](#)

María Antonieta Mendoza-Ayala. [Facultad de Enfermería, UAQ](#)

Arely Guadalupe Hernández Morales. [Facultad de Enfermería, UAQ](#)

Ángel Salvador Xequé Morales. [Facultad de Enfermería, UAQ](#)

Alan Ornelas Murrieta



Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar la diferencia en el salto vertical según la posición de juego en futbolistas adolescentes de un club profesional de fútbol en León, Guanajuato. La investigación es de tipo cuantitativo con un alcance descriptivo y correlacional, a través de un diseño transversal con 41 jugadores de fútbol. Para la recolección de datos se utilizó el salto Abalakov (ABK) y el uso de la plataforma de contacto WinLaborat. Para los análisis estadísticos se utilizaron las técnicas estadísticas ANDEVA y la prueba de Kolmogorov-Smirnov con el programa SPSS versión 25. Sobre los resultados, se obtuvo que la mayoría de los futbolistas (75.6 %) presenta un salto promedio (30.6 cm) por debajo del valor considerado como regular y solo el 24.4 % está por encima de ese valor. También se encontró que los porteros reportan los niveles promedios más altos respecto al salto vertical, en comparación con las otras posiciones de juego. Se identificó que no hay diferencia significativa entre la posición de juego y el salto vertical (ABK), además, la mayoría de los adolescentes presentan bajos índices de salto.

Palabras clave: *salto vertical, posición de juego y adolescentes.*

Abstract

The objective of this work is to identify the difference in vertical jump according to the playing position in adolescent soccer players of a professional soccer club in León, Guanajuato. The research is quantitative with a descriptive and correlational scope through a cross-sectional design with 41 soccer players. The Abalakov jump (ABK) and the use of the WinLaborat contact platform were employed for data collection. Additionally, for statistical analysis ANOVA and the Kolmogorov-Smirnov test with SPSS version 25 was utilized. Regarding the results, it was obtained that most of the soccer players (75.6%) present an average jump (30.6 cm) below the value considered regular and only 24.4% is above that value. It was also found that the goalkeepers reported the highest average levels regarding the vertical jump, compared to the other game positions. It was identified that there is no significant difference between the vertical jump (ABK) and the playing positions; additionally most of the adolescents demonstrated low jumping rates.

Key words: *vertical jump, playing position and adolescent.*

Introducción

El fútbol es un deporte de conjunto de tipo mixto que, por un lado, se concibe como aeróbico porque es vital que sus atletas desarrollen adecuadamente la capacidad física de resistencia, principalmente por la prolongada duración del partido. Sin embargo, también puede comprenderse como anaeróbico

en virtud de la presencia de acciones explosivas como saltos, cambios de dirección y sprints (Arregui-Martin *et al.*, 2020).

En atención a lo anterior, durante los últimos años, diversos estudios han revelado la necesidad e importancia del entrenamiento de fuerza para mejorar el rendimiento físico de los futbolistas en acciones clave para su desempeño en el campo, principalmente en el salto y el desarrollo de la velocidad (Asadi *et al.*, 2018). Además, también se ha demostrado vinculación entre el entrenamiento de fuerza y otros elementos del rendimiento del futbolista, como el aumento de potencia en golpes, la mejoría en aceleración y los cambios de dirección (Kobal *et al.*, 2017).

En este sentido, la evaluación del salto vertical en futbolistas adolescentes se ha posicionado como una herramienta útil para la identificación de niveles de potencia y fuerza (Rodríguez *et al.*, 2014), constituyéndose como una alternativa válida para la estimación del rendimiento deportivo general del deportista adolescente, ya que se ha observado que jugadores con mayores niveles de salto tienen mejores desempeños en el golpeo con ambas piernas, en cambios de dirección, agilidad y velocidad (Lépori, 2020).

Sin embargo, si bien las evidencias existentes en cuanto a la correlación entre el salto vertical y el rendimiento de los futbolistas muestran un vínculo significativo, pueden encontrarse discrepancias en función de la posición de juego como lo señalan Jezdimirovic *et al.* (2013) y Valdés-Badilla *et al.* (2021). Aunque, algunos otros estudios consideran necesario realizar pruebas de salto vertical para valorar y desarrollar aspectos específicos del rendimiento deportivo, como la potencia (Torres-Navarro y Escrivá-Sellés, 2017), la velocidad (García-Pinillos *et al.*, 2015 y Bustos-Viviescas *et al.*, 2017) y la fuerza (Wisløff *et al.*, 2004) sin valorar alguna distinción entre la posición de juego.

Por esto mismo, el presente trabajo tiene por objetivo identificar la diferencia en el salto vertical según la posición de juego en futbolistas adolescentes de las fuerzas básicas de un club profesional de fútbol en León, Guanajuato, a través de posibles correlaciones entre el salto vertical y la posición de juego, con la intención de ofrecer evidencias pioneras que fortalezcan la preparación del joven mexicano jugador de fútbol.

Metodología

Para el estudio, el tipo de investigación es de carácter cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional a través de un diseño transversal realizado en 41 jugadores de fútbol de nivel competitivo, que se desempeñan en fuerzas básicas, entrenan dos horas diarias y participan en partidos los fines de semana.

Participantes

Se realizó un muestreo de participantes: 41 futbolistas adolescentes (entre 15 y 16 años) de las fuerzas básicas del Club León. A todos los jugadores se les informó sobre el objetivo de la investigación y aceptaron de manera voluntaria a través de la firma del consentimiento informado de los padres de familia, atendiendo los principios éticos para la investigación. Es importante mencionar que el presente proyecto fue revisado y aprobado por el Comité de Bioética de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Instrumentación utilizada

Para la recolección de datos, se utilizó el Test de Bosco que, aunque está compuesto por una serie de seis saltos verticales, para el objetivo de la investigación solo se usó el salto Abalakov (ABK) porque representa una ejecución *ad hoc* a la forma de realización del salto en el partido. En esta acción, el participante inicia en una posición de parado y realiza una rápida flexoextensión de los miembros inferiores para producir un salto máximo que es acompañado por el movimiento coordinado de los brazos (Bosco, 1992). Adicionalmente, se trabajó con la plataforma de contacto WinLaborat con el fin de evaluar el rendimiento neuromuscular con un salto en contramovimiento con acción coordinada de brazos (ABK). Para ello, se tomaron tres saltos y solo se consideró el mejor registro alcanzado. Por último, para la toma de peso y estatura se utilizaron la báscula SECA 813 y el estadímetro SECA 213.

Análisis estadístico

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, a través de análisis pertinentes, se utilizó en la descripción de las variables cualitativas, frecuencias absolutas y relativas expresadas en Fr (%), en las variables cuantitativas, la medida de tendencia central con el promedio y de dispersión con la desviación estándar y el rango, expresadas con $\text{media} \pm \text{desviación estándar}$, L:Menor - H:Mayor; para evaluar el salto de los futbolistas con base en la posición de juego se realizó el análisis de varianza y la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución, con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 25).

Resultados y discusión

Las características demográficas y del salto se muestran en la Tabla 1, en esta se puede observar que son adolescentes con edad promedio de 15.7 ± 0.5 años; masa corporal promedio de 56.0 ± 11.6 kg; talla promedio de 1.667 ± 0.098 cm; la altura del salto alcanzada en promedio es de 30.6 ± 5.9 cm y el 36.6 % de los futbolistas es mediocampista.

Tabla 1. Características demográficas y posición de juego de los futbolistas adolescentes

n=41		
	L - H	media \pm DE
Edad en años	15.0 - 16.0	15.7 ± 0.5
Peso en kg	36.0 - 77.0	56.0 ± 11.6
Talla en m	1.46 - 1.85	1.667 ± 0.098
IMC	14.2 - 26.1	20.01 ± 3.36
Salto en cm	17.0 - 43.0	30.6 ± 5.9
Posición de juego	Fr (%)	
Portero	3 (7.3)	
Defensa	14 (34.1)	
Mediocampista	15 (36.6)	
Delantero	9 (22.0)	

Nota. L=Menor, H=Mayor, DE= Desviación Estándar, IMC= Índice de Masa Corporal

En la Figura 1 se observa que la posición de portero es la que presenta la mayor talla en centímetros en relación con el resto de las posiciones de juego y que en los mediocampistas se observan los más bajos índices de talla. A diferencia del estudio de García-Pinillos, *et al.* (2015), donde encontraron la talla más baja en los delanteros y la más alta en los defensas.

En la Figura 2 se observa que los porteros presentan los más altos Índices de Masa Corporal (IMC) y los delanteros los más bajos. Esto es congruente con el estudio de Pérez-Contreras *et al.* (2021), donde encontraron los niveles más altos de IMC en los porteros, a diferencia de otras posiciones de juego.

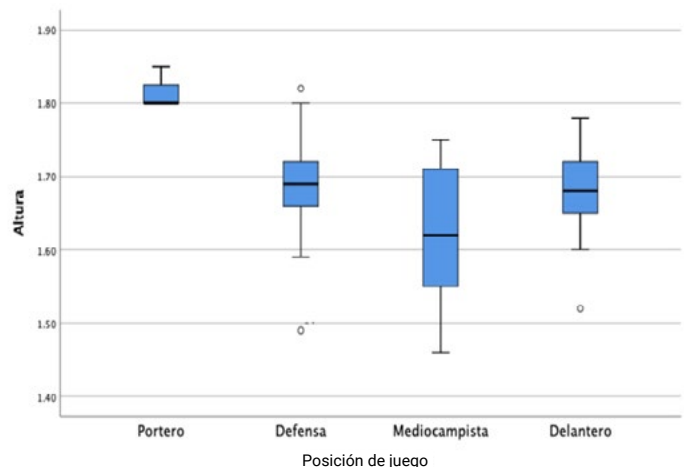
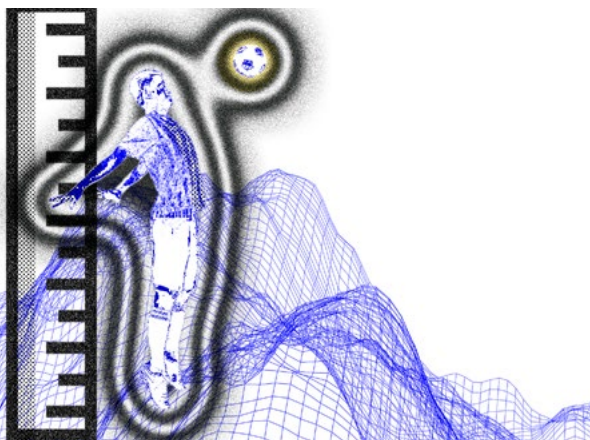


Figura 1. Talla con base en la posición de juego



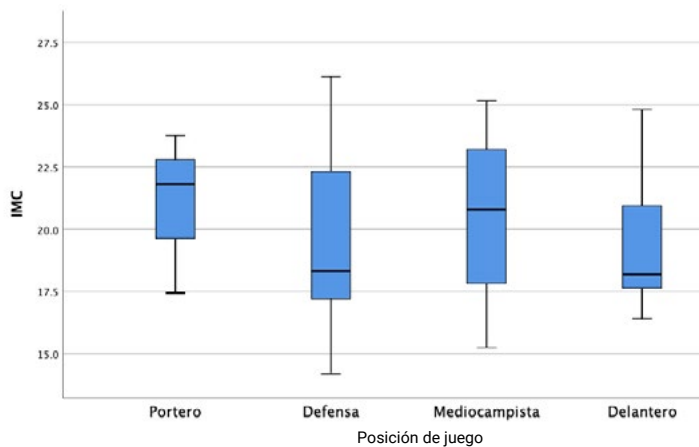


Figura 2. IMC con base en la posición de juego

Para la clasificación del salto se ha tomado como referencia lo indicado por Petridis *et al.*, (2019), con base en los valores de la Tabla 2, obteniéndose en los resultados que se muestran en la Tabla 3, donde se puede observar que la mayor proporción está en la clasificación muy malo (24.4 %), y solo el 24.4 % se ubica en una distribución por arriba de regular.

Tabla 2. Clasificación del salto vertical en futbolistas adolescentes
Fuente: Petridis *et al.*, 2019

Clasificación del salto	Pésimo	Muy malo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
Altura del salto (cm)	26.5	27.5	30.1	32.8	35.5	38.3	40.9

Nota: la tabla 2 muestra la clasificación de salto vertical establecida por Petridis *et al.* (2019), utilizada como referente para catalogar salto y, aunque está basada en jóvenes futbolistas húngaros, resulta pertinente para el presente estudio (ver Tabla 3) ante la ausencia de algún referente nacional o latino.

Tabla 3. Categorización del salto de los futbolistas

Clasificación del salto	Fr (%)
Pésimo	9 (22.0)
Muy malo	10 (24.4)
Bajo	8 (19.5)
Regular	4 (9.8)
Bueno	7 (17.1)
Muy bueno	1 (2.4)
Excelente	2 (4.9)

Nota: en la Tabla 3 se observa que la mayoría de los futbolistas (75.6 %) presenta un salto vertical promedio (30.6 cm) por debajo del clasificado por Petridis *et al.* (2019) como regular y solo el 24.4 % está por encima de ese valor. También se observa que los hallazgos difieren con los encontrados en el estudio de Pérez-Contreras *et al.* (2021), donde identificaron un excelente desempeño en el salto vertical en futbolistas adolescentes chilenos.

También, presenta similitudes con el estudio de Bustos-Viviescas *et al.* (2017), donde hallaron relación entre el salto vertical y el rendimiento generalizado en los atletas, es decir, jugadores con mayores índices de salto presentaban mayor rendimiento deportivo en su desempeño.

La Figura 3 muestra los saltos registrados en centímetros con base en la posición de juego, donde los porteros presentaron los niveles promedios más altos de salto vertical en comparación con las otras posiciones de juego. Estos resultados son similares a los que encontraron Jezdimirovic *et al.* (2013) y Valdés-Badilla *et al.* (2021), donde los porteros se mantienen como la posición con los más altos valores de salto vertical.

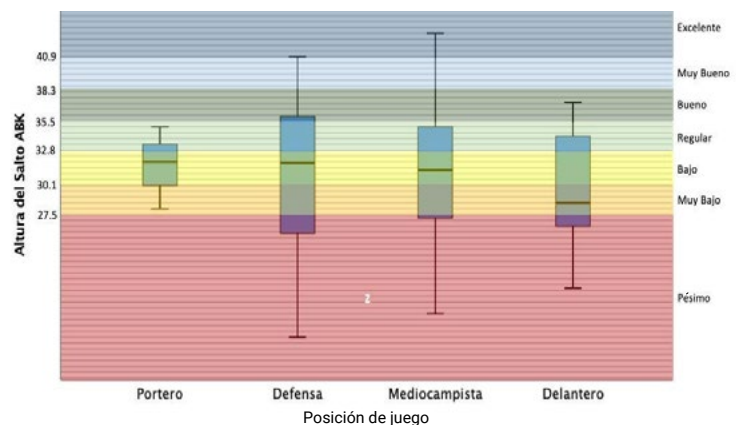


Figura 3. Relación altura del salto vertical, clasificación del salto y posición de juego

En la Tabla 4, DE representa la desviación estándar. Para valorar si es pertinente evaluar las diferencias encontradas con el estadístico ANOVA, se comprobó que los datos tuvieran una distribución normal ($p=0.2000$) a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 4. Estadística descriptiva del salto con base en la posición

	Portero	Defensa	Mediocampista	Delantero
n	3	14	15	9
Menor	28.0	17.0	19.0	21.2
Mayor	35.0	41.0	43.0	37.1
Media	31.7	30.8	30.7	29.6
DE	3.51	6.40	6.45	5.20

En la Tabla 5, la media cuadrática es la razón entre la variación existente (suma de cuadrados), ya sea entre la media de grupos o la variación existente entre las puntuaciones dentro del grupo, con sus correspondientes grados de libertad (gl). El cociente entre ambas media cuadrática de los grupos brinda el estimador del estadístico F, el cual indica el grado de similitud existente entre las medias que se están comparando; el nivel

de significancia (p), al ser mayor a 0.50, señala que la diferencia observada no es estadísticamente significativa entre la posición de juego y el salto vertical, tal y como lo encontraron García-Pinillos *et al.* (2015). No obstante, lo aquí señalado difiere de los resultados encontrados por Jezdimirovic *et al.* (2013) y Valdés-Badilla *et al.* (2021) quienes sí determinaron asociaciones significativas entre el salto vertical y la posición de juego.

Tabla 5. Análisis de varianza (ANOVA)

		Suma de cuadrados	gl*	Media Cuadrática	F	P
Salto	Entre grupos	12.916	3	4.305	0.117	0.949
	Dentro de grupos	1358.525	37	36.717		
	Total	1371.441	40			

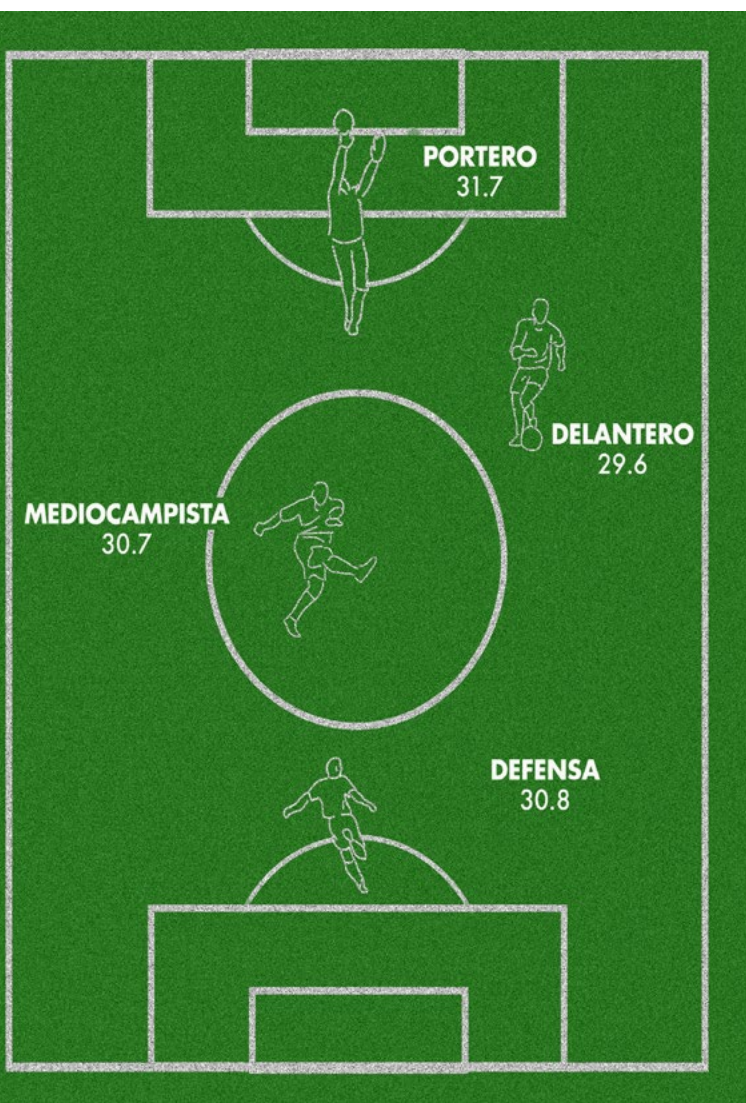
Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio, se dispone de elementos suficientes para rechazar la hipótesis de trabajo, ya que no se encontró vinculación o asociación estadística significativa entre la posición de juego de los futbolistas y su índice de salto vertical. Sin embargo, se obtuvieron datos que revelan que alrededor del 25 % de los futbolistas evaluados presentó un salto promedio por encima de la clasificación regular establecida por Petridis *et al.* (2019), lo que puede sugerir la necesidad de implementar en los clubes deportivos entrenamientos específicos orientados hacia el desarrollo de la potencia en edades tempranas.

Por último, en virtud de lo aquí señalado, se sugiere que para líneas de investigación futuras y afines, se considere deseable llevar a cabo estudios comparativos con distintos equipos que cuentan con fuerzas básicas (sub 14, 16, 18 y 21) en diferentes regiones del país, con muestras más extensas e incluso bajo un pensamiento longitudinal.

Referencias

- Arregui-Martin, M. A., Garcia-Tabar, I. y Gorostiaga, E. M. (2020). Half soccer season induced physical conditioning adaptations in elite youth players. *International Journal of Sports Medicine*, 41(2), 106–112. <https://doi.org/10.1055/a-1014-2809>
- Asadi, A., Ramirez-Campillo, R., Arazi, H. y Sáez de Villarreal, E. (2018). The effects of maturation on jumping ability and sprint adaptations to plyometric training in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 36(21), 2405–2411. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1459151>
- Bosco, C. (1992). *La valutazione della Forza con il test di Bosco*. Società Stampa Sportiva.
- Bustos-Viviescas, B. J., Acevedo-Mindiola, A. A. y Rodríguez-Acuña, L. E. (2017). Relación entre el salto vertical y el rendimiento de la velocidad en jóvenes futbolistas. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 9, 13-24. <http://hdl.handle.net/10272/14283>
- García-Pinillos, F., Ruíz-Ariza, A., Navarro-Martínez, A. y Latorre-Román, P. (2015). Análisis del rendimiento en salto vertical, agilidad y velocidad de golpeo en jóvenes futbolistas: influencia de la edad. *Apunts*, 49(183), 67-73. <https://www.apunts.org/en-analisis-del-rendimiento-salto-vertical-articulo-X0213371714491981>
- Jezdimirovic, M., Joksimović, A., Stankovic, R. y Bujanj, S. (2013). Differences in the vertical jump in soccer players according to their position on the team. *Facta Universities. Physical Education and Sports*, 11(3), 221-226. <http://facta.junis.ni.ac.rs/pe/pe201303/pe201303-03.pdf>



Kobal, R., Loturco, I., Barroso, R., Gil, S., Cuniyochi, R. R., Ugrinowitsch, C., Roschel, H. y Tricoli, V. (2017). Effects of different combinations of strength, power, and plyometric training on the physical performance of elite young soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 31(6), 1468–1476. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001609>

Lepori, A. (5 de agosto de 2020). Evaluación y entrenamiento de la fuerza como medio para la optimización del rendimiento neuromuscular en deportes acíclicos. *Revista PubliCE*. <https://g-se.com/evaluacion-y-entrenamiento-de-la-fuerza-como-medio-para-la-optimizacion-del-rendimiento-neuromuscular-en-deportes-aciclicos-2790-sa-T5f2c8806f0ea6>

Pérez-Contreras, J., Merino-Muñoz, P. y Aedo-Muñoz, E. (2021). Vínculo entre composición corporal, sprint y salto vertical en jóvenes futbolistas de élite de Chile. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 18(2) 1-14. <https://doi.org/10.15359/mhs.18-2.5>

Petridis, L., Utczás, K., Tróznai, Z., Kalabiska, I., Pálinkás, G. y Szabó, T. (2019). Vertical jump performance in Hungarian male elite junior soccer players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 44. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1588934>

Rodríguez, G. A., Merchan, J. A. y Forero, S. A. (2014). Comportamiento de la fuerza explosiva, la agilidad y la velocidad ante un calentamiento con sobrecarga en futbolistas. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 28(4). https://journal.onlineeducation.center/api-oas/v1/articles/sa-457cfb2724890b/export-pdf/comportamiento-de-la-fuerza-explosiva-la-agilidad-y-la-velocidad-ante-un-calentamiento-con-sobrecarga-en-futbolistas-1762?_ga=2.85361497.1942914128.1655303273-312625801.1634744706

Torres-Navarro, V. y Escrivá-Sellés, R. (2017). El test de salto como valoración de la potencia de piernas en futbolistas juveniles. *Revista de Preparación Física en el Fútbol*. <https://futbolpf.org/wp-content/uploads/2018/04/el-test-de-salto-como-valoracion-de-la-potencia-de-piernas-en-futbolistas-juveniles.pdf>

Valdés-Badilla, P. A., Obrequé Villagrán, D., Levín Catrillao, Á., Carimán San Martín, Á., Segura Constanzo, D., Núñez-Espinosa, C., Herrera-Valenzuela, T., Guzmán-Muñoz, E. y Magnani Branco, B. H. (2021). Diferencias morfológicas y de condición física en futbolistas adolescentes según posición de juego: una revisión sistemática. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 25(1) <https://doi.org/10.14306/renhyd.25.S1.1272>

Wisløff, U., Castagna, C., Helgerud, J., Jones, R. y Hoff, J. (2004). Strong correlation of maximal squat strength with sprint performance and vertical jump height in elite soccer players. *British Journal of Sports Medicine*, 38(3), 285–288. <https://doi.org/10.1136/bjism.2002.002071>



Hacia una mejor educación artística en la Escuela de Bachilleres, UAQ

Patricia Carvajal Leal. Escuela de Bachilleres, UAQ

Karla Itzel Castro Campos. Escuela de Bachilleres, UAQ



Resumen

En el presente artículo se busca realizar un proceso de reflexión en torno a la importancia de las artes en la educación mexicana del siglo XXI para poder formar un individuo integral, como lo señala el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. También se pretende plasmar, en un análisis del perfil de egreso del nivel medio superior, la importancia de las artes en el contexto educativo, ya que, el arte es una necesidad primaria y derecho fundamental de los individuos y se presenta como una oportunidad para liberar a la sociedad de la deshumanización en la que se sumerge en la actualidad. Es por ello que la educación artística funciona en el proceso de aprendizaje e interviene desde una edad temprana. También se abordará el enfoque por competencias en el cual se basa la actual reforma educativa, usando como referencia bibliográfica al Dr. Ángel Díaz Barriga, experto en el tema; además, con el apoyo teórico de la Dra. Frida Díaz Barriga, se examinarán las estrategias de enseñanza que el docente emplea.

Palabras clave: arte, educación, reforma, estrategia, enseñanza

Abstract

This article seeks to carry out a process of reflection on the importance of the arts in Mexican education in the XXI century in order to form an integral individual as stated in Article 3 of the Political Constitution of the United Mexican States. It is also intended to capture in an analysis of the graduation profile of the upper secondary level, the importance of the arts in the educational context, since art is a primary need and fundamental right of individuals and serves as an opportunity to free society from the dehumanization in which it is immersed today. That is why arts education works in the learning process and intervenes from an early age. The competency-based approach on which the current educational reform is based will also be addressed, using Dr. Ángel Díaz Barriga, an expert on the subject, as a bibliographical reference; in addition, the teaching strategies used by the teacher will be examined with the theoretical support of Dr. Frida Díaz Barriga.

Key words: art, education, reform, strategy, teaching

Introducción

Actualmente la educación vive constantes innovaciones al responder a los cambios que se presentan en el contexto y son los estudiantes quienes están inmersos en la actual sociedad; por ello, ellos son los que vivencian modificaciones en el todo, día con día y a gran velocidad. Es entonces que la práctica docente se percibe como de suma importancia, ya que responde a las necesidades actuales de la sociedad; por ello, se hace la invitación a pasar por un proceso reflexivo, con la

consideración del contexto de cada uno de sus estudiantes y tomando en cuenta el arte como el medio para lograrlo, ya que este aporta al desarrollo de un ser integral.

En materia de educación, se toma como base el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual no solo dicta que la educación es un derecho de los individuos, sino que exige la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, señala que la educación

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art 3)

La educación artística en la actualidad se encuentra desplazada por el favorecimiento de las áreas del aprendizaje con un perfil enfocado en las necesidades productivas, laborales y tecnológicas, con una medición de alcances estandarizados; propias de una sociedad que vive a gran velocidad.

En contraposición, el arte en la educación promueve la formación de un individuo con desarrollo integral, como es la aspiración del artículo 3.º. Por ello es la esencialidad de hacerse de las artes en la enseñanza desde la educación inicial hasta la educación superior. También, posibilita el aprendizaje de las estructuras y la percepción de todo lo que rodea a la sociedad; además, el arte auxilia al aprendizaje, a la observación de las particularidades, a la afinación de la atención y al perfeccionamiento de la habilidad para diferenciar las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad (Palacios, 2006).

Las artes son una necesidad primaria del ser humano; por ello, tanto la Constitución como la actual reforma educativa les han asignado un valor primordial. Para conseguir que los estudiantes valoren y experimenten las artes, es indispensable realizar actividades artísticas para propiciar un proceso de reflexión, aprehensión y sensibilización. Es así como las artes permiten comunicar y aportar a la formación de su identidad. Se necesita conocer, apreciar y experimentar las artes para comprender su contribución en el desarrollo integral del individuo.

Es importante considerar que el arte posibilita el desarrollo de la sensibilidad socioafectiva a través de la sensibilidad estética, con las que es posible que los estudiantes agudicen sus sentidos y percepción. De esa forma, se reconoce que una de las funciones más importantes de la educación es que el estudiante comprenda y se prepare para vivir en su realidad, y la educación artística logra dicha formación (Carvajal et al., 2022). Precisamente por esto, es importante realizar reflexiones constantes y que las estrategias y la enseñanza sean innovadoras, creativas y significativas.

Antecedentes y marco teórico

El artículo 3.º de la Constitución mexicana y el perfil de egreso de la educación media superior

La educación media superior se encarga de formar a jóvenes de 15 a 19 años, período trascendental en el desarrollo del individuo, ya que se construyen y consolidan aspectos de la formación socioemocional y de valores del estudiante, lo que interviene en sus relaciones familiares, contexto social y en el mismo salón de clases.

La Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro tiene su fundamento en la educación propedéutica, la cual tiene como función formar estudiantes con una perspectiva humanística y científica, centrada en el aprendizaje y la educación de calidad por medio del desarrollo de procesos cognoscitivos que les permitan entender, comprender e interactuar con la realidad social. Lo anterior para dar paso a la etapa universitaria y a la inserción activa en una sociedad.

De la misma manera, forma parte del actual modelo educativo, el cual está basado en competencias y busca establecer una reestructuración de los contenidos a enseñar, en busca de crear estudiantes que desarrollen esas competencias necesarias para desenvolverse o enfrentarse a las exigencias del siglo XXI (Secretaría de Educación Pública, 2017); al mismo tiempo, responde al artículo 3.º constitucional.

El artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es el que orienta la intención educativa en México; comienza diciendo que toda persona tiene derecho a la educación, la cual será inclusiva, pública, gratuita y laica. Para que esto suceda, el Estado será el rector responsable de la educación del país. También dicta cómo se propicia para el desarrollo de las facultades del individuo, así como formar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; y, por último, promover la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en este artículo se reconoce que las y los docentes son agentes esenciales del proceso educativo y, por ello, acepta la contribución de estos en la transformación social. Sin embargo, no es suficiente reconocerlo: hay que posibilitar que las y los docentes tengan las competencias necesarias para lograrlo.

En cuanto a los planes y programas de estudio, se menciona a las artes como parte de los conocimientos y prácticas que los estudiantes deben tener. Pero hay instituciones que aún no cuentan con las capacidades de infraestructura o de profesores especialistas en el área para poder cumplirlo; por ello, es pertinente que las y los docentes sean quienes aprendan constantemente acerca de las artes e incluyan en sus estrategias de enseñanza actividades artísticas, para así solventar las deficiencias del contexto educativo.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art. 3)

El presente artículo se centra en la educación media superior, por lo que el perfil de egreso estudiado será de este nivel, en donde el apartado de apreciación y expresión artística dice que el estudiante “Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse, le aportan un sentido de identidad y comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales” (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017, p. 2).

Es indispensable el reconocimiento de las artes como una necesidad primaria del ser humano; por ello, tanto la Constitución como la actual reforma educativa le han asignado un valor primordial. Para conseguir que los estudiantes valoren y experimenten las artes, no solo deben realizarse actividades artísticas, sino propiciar un proceso de reflexión, aprehensión y significación.

Es así como las artes permitirán que se puedan comunicar y aportar a su sentido de identidad. Se necesita conocer, apreciar y experimentar las artes para comprender su contribución en el desarrollo integral del individuo. Y, por último, las artes son la manifestación de diferentes culturas en la historia y se deben incluir para conocer los procesos culturales.



Es trascendental considerar al arte y a la cultura como vías que ofrecen la probabilidad de desenvolver el potencial de los individuos. Por ello, es indispensable implicar a todos los actores que son parte de la educación de estos.

Una educación artística y cultural rica, con sentido, bien pensada y ejecutada, no sólo ayuda a los y las estudiantes a enriquecer sus proyectos artísticos, motivándolos a utilizar de manera creativa todos los recursos locales a su alcance, sino también a formular propuestas que van en beneficio de su desarrollo. (Consejo Nacional de Cultura y las Artes [CONACULTA], 2016, p. 15)

Es importante practicar la educación artística desde una perspectiva donde los estudiantes participen en un ambiente en el que se promueva el diálogo, la participación activa, la inclusión y la discusión de manera horizontal entre docente y estudiante. Con un enfoque en donde el proceso de enseñanza y el aprendizaje se centre en los educandos, ya que ellos son los que contribuyen con sus saberes y experiencias previas, así como los docentes, quienes deben ofrecer el tiempo y el espacio precisos para conocer sus derechos, efectuar sus deberes ciudadanos y exteriorizar sus valores.

Además, habrá que tener la claridad de que las artes buscan dar a los individuos la posibilidad de apreciar la exhibición artística. Por lo que la relación con las obras artísticas es de suma importancia, ya que da la oportunidad de identificarse con el arte y complacerse de las expresiones artísticas y culturales. Las artes, en su relación con la educación, pretenden encargarse de la enorme tarea de la sensibilidad y la *poiesis* humana; por tal motivo, las prácticas pedagógicas deben tomarlo en cuenta y no quitar la mirada de ello. Porque el arte no solo se estudia, se vive y se siente.

Expresiones artísticas para la educación

Hay diversas formas en las que las personas pueden expresarse, sin embargo, es la manifestación artística la que funciona para representar lo que el individuo quiere exteriorizar a partir de una idea. La expresión artística, según Pares Ivanna (2013), no solo la representan las artes plásticas, más bien se interpreta por medio de un concepto, estilo, personaje, visión particular a través del ambiente artístico. La expresión artística es un eje explícito y creativo, que posee su propio lenguaje de líneas, formas, signos, texturas, matices, colores, entre otros; de esa forma, cimenta dispositivos que simbolizan emociones y sentimientos. Dicho eje está basado en un lenguaje plástico, musical, dancístico, literario y teatral que es orientado o enfatizado hacia el progreso de la autoexpresión y el conocimiento de sí mismos (Carvajal et al., 2022).

La definición de arte y de expresión o creación artística, está definitivamente ligada con esta idea de comunicación, poder

plasmarse de forma alguna los sentimientos, las experiencias, el dolor o la felicidad, es lo que logra el arte en todas sus facetas. (Pares, 2013, p. 1)

A partir de la personalidad, las vivencias, la relación con los que nos rodean y el inconsciente, es como se logra una comunicación desde la expresión artística. Esta consta de tres elementos, de los cuales se despliegan otros más, son la base para lograr en la infancia una educación integral, conocimiento e interés por su entorno, cultura y etnia. Estos elementos son los siguientes:

- a. Sensopercepción: este elemento es fundamental, ya que permite que el niño y la niña se conozcan a sí mismos, y a su entorno, al ser estimulados todos sus sentidos obtienen un aprendizaje significativo
- b. Comunicación artística: brinda instrumentos esenciales para la expresión por medio del arte, los cuales son de gran beneficio para lograr que el niño exteriorice su sentir.
- c. Apreciación: permite desarrollar la sensibilidad y habilidad de expresión; el niño comprende, acepta y respeta las diversas culturas, etnias, costumbres y religiones existentes en nuestro país. (Godínez Méndez, 2015)

Por otra parte, gracias a las expresiones artísticas, es posible reflejar lo que acontece en la sociedad contando una propia historia y la misma historia de la humanidad, para sentir y darle significado a lo vivido en una época histórica, y así saber cómo se sintió el artista.

Trasladándose al ambiente educativo actual, a partir de la expresión artística, es posible tener un aprendizaje significativo, conocer más acerca de las necesidades de los estudiantes, así como lograr una orientación más eficaz; además de crear un lazo de confianza como parte de la relación docente-estudiante.

Las instituciones educativas han privilegiado, principalmente, el conocimiento enciclopédico, que hace referencia a la instrucción aprendida de manera memorística y, por ende, se busca crear estudiantes que reproduzcan la información; además de priorizar el conocimiento lógico matemático, dejando de lado las expresiones artísticas. Por ello, es de suma importancia que se tome en cuenta el papel de la expresión artística para el desarrollo integral de los estudiantes, el cual beneficia el autoconocimiento y el crecimiento personal.

La propuesta es implementar las diferentes expresiones artísticas como método de aprendizaje en las actividades educativas, con la finalidad de favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de los estudiantes.

Las artes como elemento transformador dentro del proceso educativo

Para la sociedad moderna, las artes no ocupan un lugar importante; sin embargo, estas son una necesidad primaria y sirven

para liberar al individuo de la deshumanización en la que se sumerge la sociedad actual (Carvajal et al., 2022). El arte contribuye como mediador y forma de comunicación entre el individuo y su contexto, al ser transmisor de emociones, mensajes y reflexiones individuales y sociales; contribuye en formar un ser integral, lejos de la deshumanización.

Como proceso de aprendizaje, las artes intervienen desde una edad temprana. Palacios (2006) explica que las artes posibilitan el aprendizaje de las estructuras y la percepción de todo lo que nos rodea; de la misma manera, las artes ayudan a aprender, a observar las particularidades, se afina la atención y se perfecciona la habilidad para diferenciar las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad. Benavidez (2017) menciona a Elliot Eisner, quien brinda evidencia de la aportación de esta en la creatividad, el sentido de la estética y en la sensibilidad a través de su incorporación en la formación educativa. Propone que la educación artística sea el instrumento para conocer las necesidades contextuales y de los individuos, sirviendo como herramienta de la planificación curricular; de la misma manera, las artes son parte de la cultura y del contexto para que los valores sobresalgan con el fin de que cada uno de los individuos desarrollen sus sentimientos y emociones. Así, resalta que las artes apoyan el conocimiento del mundo, la interpretación y la observación.

Por otra parte, se hace referencia a los aportes de Vygotsky (2006) en cuanto a las artes y su relación con el aprendizaje, en esta se plantea que las percepciones conceptuales e intelectuales son los conductos que enlazan el aprendizaje con las artes para que el individuo logre su formación; por ello, es importante que la educación y los modelos de aprendizaje integren las artes como la forma más factible para la construcción de la sociedad. Es así como el arte y el aprendizaje se encuentran en estrecha relación al facilitar y aportar a la formación integral del individuo.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. (Vigotsky, 2006, p. 3)

Benavidez (2017) relata la importancia de ofrecer herramientas artísticas a los estudiantes que aporten a las necesidades de cada uno, sin generar un gran costo y que sea posible llevarse a cabo en casa, involucrando a los padres, y de esa manera impactar en más personas. Es así como se plantea que el acercamiento de los estudiantes a una mejor educación artística, se basa en la comprensión de la correlación de las artes y la educación con un discernimiento pedagógico y, con ello, favorece a constituir un criterio de las artes como un proceso formativo educativo.

Educación artística y enfoque por competencias

La educación artística busca el desarrollo de un individuo integral, al mismo tiempo que el enfoque por competencias, ya que forma estas en donde se destacan destrezas, aptitudes y actitudes. Siendo así las artes y las competencias parte indispensable del proceso formativo. La Educación Artística, habitualmente, es entendida como el cuerpo de conocimientos compuesto por los distintos lenguajes artísticos, tales como las artes visuales, la música, la danza y las artes escénicas (Universidad de O'Higgins, 2022).



Díaz Barriga (2011) ha realizado importantes aportaciones al campo educativo, entre ellas, se encuentra el enfoque por competencias. Menciona que esta propuesta educativa tiene dos puntos importantes que serían sus ejes de desarrollo, uno es eliminar el enciclopedismo en la práctica escolar, mientras se asegura la resolución de problemas que el sujeto vive por medio de la práctica escolar y, el otro punto, es reconocer los tipos de escuela de pensamiento que están tras de esta propuesta, conociendo sus interpretaciones y lo que significa el enfoque por competencias (Díaz Barriga, 2011).

El término “competencias” es una aplicación reciente en el campo de la educación, por lo que refleja elementos del contexto social de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, en donde se destacan los intereses de un sector de la sociedad que pone énfasis en resultados tangibles que la educación formal pueda ofrecer (Díaz Barriga, 2011).

En ese sentido, el arte se encuentra totalmente enlazado con la habilidad y eficiencia para la ejecución técnica. Además, el desarrollo de la creatividad es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que, se explora forjar un modelo educativo congruente que propicie los procesos creativos para generar un progreso educativo para la futura práctica.

Hablar de competencias implica saber que el término es reciente, utilizado en la educación, de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, lo cual refleja características de un contexto social que privilegia lo tangible que ofrece la educación. Como sociedad, se vive en un mundo que está en constante cambio y, por lo tanto, existen nuevas necesidades; en el caso de lo escolar, se pretende que haya una incorporación eficaz al mundo del trabajo, esto porque la propuesta por competencias responde a una economía globalizada. Sin embargo, también es necesario un mundo más sensible, es ahí que la educación en expresiones artísticas funcionaría como ese motor para llegar a tal utopía.

La propuesta de la educación artística es posibilitar una verdadera formación integral a partir del desarrollo de diferentes ámbitos cognitivos, sensibles y creativos, que sirvan como soporte para que los estudiantes se adapten a su realidad y a los constantes cambios de esta.

El arte maximiza la cimentación de ideas; como consecuencia, invita al estudiante a aumentar su capacidad para formular o explorar problemáticas, desarrollar su capacidad de percepción divergente, lo que le permite flexibilidad y originalidad en contacto con su contexto para reinterpretar y esbozar situaciones con distintos enfoques.

En este modelo también se considera la implementación de actividades que incluyen valores y actitudes, tanto sociales como personales, que son necesarias para desempeñarse de manera apropiada en su quehacer profesional. Por ejemplo, un decorador de interiores, además de capacitarse desde el bachillerato para la actividad propia de entendimiento del es-

pacio y la distribución de este, también será necesario que el profesor fomente la sensibilización hacia el color, la armonización del ambiente, su actitud de respeto, de organización, de orden, etc.

Para propiciar una mejor educación artística en el bachillerato, basándose en el enfoque por competencias, es necesario conocerlo a profundidad para que de esta manera los docentes puedan adaptarla a su metodología, si así lo consideran pertinente, teniendo en cuenta no solo los aportes del enfoque, sino las condiciones de los estudiantes y el contexto.

Si se lleva a cabo el enfoque por competencias y la educación artística, es posible lograr el desarrollo de numerosos ámbitos cognitivos, lo cual coadyuva a una verdadera formación integral. Esto ocurre por incluir en las competencias los conocimientos adquiridos mediante la resolución de problemas del campo disciplinar artístico. En esta educación artística, el estudiante se enfrenta a las problemáticas por medio de la implementación de estrategias, puestas en la escena de algunas o varias disciplinas artísticas, con el objetivo de obtener aprendizajes para la vida.

Una pedagogía artística

Para que las capacidades artísticas se desarrollen, es necesario que el docente lleve a cabo diversas estrategias de aprendizaje orientadas desde el arte, principalmente al desarrollo de la sensibilidad estética y creativa que busquen motiven el aprendizaje de las y los estudiantes.

Por lo anterior, se hace referencia de María Acaso (2012) con su estudio sobre pedagogías invisibles, las cuales surgen desde la educación artística; sin embargo, buscan instaurarse en otros ámbitos educativos, como: explorar la cultura visual, cartografía, antropología, historia del arte, psicoanálisis y los estudios feministas, para hacer una nueva lectura a las pedagogías modernistas o lo que también se le conoce como pedagogías contemporáneas.

Las pedagogías invisibles se consideran una composición entre la semiótica y la pedagogía, y a pesar de surgir dentro del seno de la educación artística, es necesario que se expandan a otros procesos propios de la educación. También se retoma que existen procesos semióticos indispensables para que se instauren en la cotidianidad y en los demás campos de estudio.

El término pedagogías invisibles nace de una mezcla de la obra de Elizabeth Ellsworth y la semiótica visual, al rescatar, desde los tratados de la semiótica, los conceptos de direccionalidad, denotativo y connotativo o discurso implícito y discurso explícito y llevarlos al aula, a la escuela y, a otros contextos educativos emergentes. (Acaso, 2012, p. 20)

La búsqueda de dicha propuesta está en innovar en el contexto por medio de acciones semióticas, desarrollándolo hacia

los agentes educativos para así transformar la labor docente y realizar cambios en beneficio del aprendizaje de las y los estudiantes. También denotan los aprendizajes que se dan de manera invisible, por ejemplo, los conocimientos que no son evidentes y que se concentran de manera instintiva, en conjunto con el arte contemporáneo; de la misma manera se aventuran a trabajar con aprendizajes formales y no formales, provocando una pedagogía disruptiva y crítica.

Por medio de las pedagogías invisibles, las y los docentes diseñan, gestionan e implementan programas educativos y culturales; de la misma manera comprenden los espacios artísticos como sitios donde el aprendizaje se posibilita de distintas formas. Es importante tomar en cuenta que hay espacios artísticos en donde se puede aprender de distintas formas, en donde se examina con formatos y metodologías que buscan cambiar la educación, explorando un planteamiento crítico y pensando en el cargo social de la exhibición y los sistemas de manifestación del arte.

A pesar de ser las pedagogías invisibles una propuesta muy nueva en el ámbito educativo, han propiciado un cambio significativo en la mediación cultural, la formación de profesorado, de investigación y de programas educativos. Además, en la educación formal se exploran direcciones no tradicionales, como una alternativa a los procesos obsoletos tradicionales.

Estrategias de enseñanza

Para lograr una mejor educación artística, es indispensable que se busquen diferentes estrategias de enseñanza para que los estudiantes se interesen en el arte y, posteriormente, lo experimenten y así se lo apropien. Por ello, en este apartado se expondrá en qué consisten dichas estrategias, para aportar en su implementación.

Las estrategias del aprendizaje están dirigidas a una aproximación impuesta, ya que son procedimientos de modificaciones en el contenido de su material, para un mejor aprovechamiento del aprendizaje significativo, entendiéndolo como el que se da en relación con los conocimientos para construir uno nuevo. Así, el docente elige y recurre de una manera intencional y con reflexión para dar apoyo al proceso de los alumnos; se pueden dar estas modificaciones tanto de manera como escrita (Díaz, 1999).

En este sentido, Frida Díaz Barriga enuncia aspectos que deben tomarse en cuenta a la hora de elegir las estrategias de enseñanza a utilizar en la práctica docente.

- Las características generales de los estudiantes, es decir, conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo, factores motivacionales.
- El dominio de conocimiento general y curricular del estudiante, es decir, lo que conoce de la materia.
- El objetivo a lograr y las actividades cognitivas que el estudiante debe realizar para lograrlo.

- Vigilar el proceso y progreso del aprendizaje de los estudiantes. (Díaz, 1999)

Es importante reconocer las características de los grupos con los que el docente trabaja y, de esta manera, darles —de forma diferente y significativa— los aprendizajes, brindándoles las bases para una interiorización del aprendizaje significativo. La propuesta, entonces, sería que las estrategias de enseñanza estuvieran basadas en expresiones artísticas de las diferentes disciplinas, haciendo la contextualización con la realidad vivida, para apoyar ese aprendizaje significativo.

La clasificación de estrategias de enseñanza, según el momento de enseñanza-aprendizaje, tiene la siguiente estructura:

- Preinstruccional: Preparan sobre qué y cómo, activando conocimientos previos
- Coinstruccional: Pretende mejorar la atención para que puedan detectar información principal de manera que busca comprensión (no solo la memorización)
- Postinstruccional: Integrar y sintetizar contenido y aprendizajes, para una modificación e incorporación de aquellos conocimientos previos. (Díaz, 1999)

Cabe mencionar que esta clasificación de estrategias del aprendizaje no es una receta, ni un manual, ni es obligatorio para que un docente imparta su clase; sin embargo sirve para poder situar los aprendizajes que se pretenden alcanzar en dicha sesión y con ello poder ir seleccionando herramientas que sean de provecho significativo.

Por lo anterior, es importante que la reflexión que guíe al docente —para llevar a cabo sus estrategias de enseñanza— sea el transformar su práctica, a fin de lograr el aprendizaje artístico integral; procurar no realizar las mismas estrategias, para así adaptarse a los cambios que los estudiantes van teniendo en momentos sumamente acelerados; también habrá que considerar las exigencias de una sociedad y cómo el arte puede intervenir de forma positiva ante estas.

Lo anterior se puede hacer mediante la orientación de estudiantes hacia la apreciación de los valores artísticos, y que las estrategias se implementen en la creación y promoción de la expresión artística, logrando el aprendizaje de forma vivencial y empírica; lo que despierta, motiva y estimula el interés en este campo.

Es necesario que el docente refuerce sus saberes para que sus estudiantes puedan obtener los conocimientos necesarios, logrando que los emplee en una sociedad que establece exigencias específicas y, prepararlos, en la estrecha relación que tienen todos los conocimientos que ellos están obteniendo con su realidad para un máximo aprovechamiento del aprendizaje artístico integral.

Las repercusiones, que se reflejarán en la aplicación de las estrategias de enseñanza en la educación artística en los

estudiantes, son: el favorecimiento de la comprensión y apreciación artística, aprender y examinar nuevas formas de expresión, así como favorecer la autorreflexión, al igual que el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad. Ya que, las expresiones artísticas —dirigidas por medio de las estrategias de enseñanza del docente— permiten simbolizar nociones abstractas, así como subjetivas; también es posible expresar las emociones y significar la realidad por medio de la representación de las diferentes disciplinas.

Conclusiones

La edificación de una mejor educación artística se basa en la construcción de saberes, destrezas y reflexiones innovadoras; también, despierta el interés de los estudiantes hacia las expresiones artísticas.

Es importante considerar al arte y a la cultura como motivadores del desenvolvimiento del potencial de los individuos y, por ello, es indispensable implicar a todos los actores que son parte de su educación.

Las bases de la educación en México validan la relevancia de las artes para los seres humanos en formación; aunque, indudablemente, el docente es quien lleva la lid en esta tarea académica. Es el profesional de la educación quien debe familiarizarse con las artes, investigar e innovar su práctica para propiciar el aprendizaje integral.

La labor docente no es fácil y no es suficiente con la transmisión de conocimientos, sino que se debe trabajar la transposición didáctica; así como realizar una construcción metodológica que se centre en la realidad, es decir, debe existir una relación “escuela-realidad”. Ahí radica la importancia del arte en la educación, siendo esta una representación histórica y actual de las diferentes culturas, sociedades y formas de expresión.

A partir de la construcción metodológica educativa centrada en la enseñanza del arte, por medio de las competencias, es posible lograr una mejor educación artística, consiguiendo que los estudiantes vivan críticamente su realidad y se formen como seres integrales.

Referencias

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Los libros de la Catarata.

Benavidez Bejarano, J. S. (2017). *El arte como medio para potenciar la capacidad emocional de los agentes educativos*. [Trabajo para obtener título de Especialista en el Arte]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/1327>

Carvajal Leal, P., Castro Campos, K. I. y Castro Ramírez, E. (2022). Nueva perspectiva de la enseñanza del teatro musical a través de Jesucristo Superestrella en producción de Camilo Sesto. *HArtes*, 3(6), 100-111. <https://revistas.uaq.mx/index.php/hartes/article/view/890>

Consejo Nacional de Cultura y las Artes. (2016). Educación artística para la formación ciudadana. Caja de herramientas para la educación artística. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno4_web.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. 5 de febrero de 1917. (México).

Díaz, F. (con Hernández, G.). (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2011.5.44>

Godínez Méndez, A. E. (2015). Expresión Artística para fomentar el desarrollo de la creatividad en el nivel preprimario. [Sistematización de práctica profesional]. Universidad Rafael Saldívar <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesis-jcem/2015/05/84/Godinez-Ana.pdf>

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (46), 36-44. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578>

Pares, I. (2013). La creación artística, una expresión del interior del ser humano. *Escritos en la facultad*, 9(81), 67-70. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=431&id_articulo=8968

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2017). *Perfil de egreso*. [Archivo pdf] Educación media superior. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/tabla_perfil_egreso.pdf

Universidad de O'Higgins. (2022). *Estudio sobre el estado de la educación artística en el sistema educativo formal y no formal de la región del libertador Bernardo O'Higgins*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/03/informe-final-estado-de-la-educacion-artistica-ohiggins-2022.pdf>

Vigotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.

HACE YA TIEMPO DE ESTO

Las más célebres bibliotecas, inéditas o computarizadas son el borrador de algo definitivo que se nos escapa.

Satelital evidencia: todo es conectarse para que uno, con la vida, cambie.

Amanecemos no inmunes, modelados en sueños por la contaminante basura televisiva.

Si levitan los pinos, desvanecen linternas: pagodas en la niebla.

No hay mejor lugar al que tú vayas, en que mejor te vengas -constatan mis lumbares, beso a beso, vida mía.

Desnudas si te esbozo.

Baritono, descifro el pentagrama.

Quintuplican mis yemas las formas de tu cuerpo; escurren aloe, destilan mirra y canela; entre el incienso y el cinamomo, elevan un altar al pentateuco.

Los demás, en cierta forma, nos pertenecen; dependen de nosotros: Sin más que mantener unidos a la madeja, cuyos lazos traspasan las tinieblas.

Trasparenta la carpa de los huesos. El río de venas que en reclusión irriga, es un milagro.

USOPEN/2016

Al ojo de halcón, Warinka sobre la cancha de cemento.

Insistir, antes que en el nombre familiar, en el de la especie: "Tsalt the Man" grabado en su bolsa de raquetas.

Creo que no soy el único ser, que hombre se llame a sí, sobre la tierra.

Pequeña gugu: puro jugo de palabras, su lengua impregnada en górgoros.

¿Dónde está mi manzanita? Platica en su parla natal: mueve, en pétalos, su lengua jugosa...

Todavía no es manzanita; apenas flor de manzana.

Enciendo la veladora a los ancestros: ¿qué somos, sino presencias distanciadas por el universo, en el tiempo?

Por san Valentín, no llevé nada; toda ella fue, su más preciado regalo.

Una vez obsequiadas todas sus flores, las jacarandas bailan desnudas, a los cuatro puntos, con castañuelas.

La casa es la materia propicia para la manifestación, no siempre, de la misma familia.

Cuando la élite suelta los códigos, es que ya cuenta con otros... Para la mayoría, indescifrables.

Mandril, león, elefante: al beber del río, una vez la sed saciada, cachetean el agua. Así borran la extraña imagen que intenta apoderarse de su ser.

Los corpúsculos del sol inundan de gracia la mañana espontánea.

Abeja miel.

Las flores que laboras, campesina, escurren gotas de honradez al paladar del alma.

La milpa de renglones no labrados, encallecen los dedos y las plantas.

De los bípedos es la gran aventura. Honrar la tierra.

Pies que pasan sin lastimar abrojo: a otros haría llorar, la espiga humana.

Ayuno de palabras, someto a una limpia de conciencia. Monosílabos de anacoreta, yermo en dieta solar.

Espiga estrella. En cada hombre fecunda la noche sueños.

La noche, ebria de sueños, inventa macabras pesadillas, sin pies cabeza, de por medio.

Tan no lo puedo creer, que dan ganas de ir a asomar. ¿Y si su muerte es cierta?

Viviente, todo día, el milagro de la palabra se renueva.

Día mundial contra la homofobia. El papa pide perdón. El presidente y homólogos en el mundo felicitan a los transgénero. Desfiles, carnavales coloridos. Alegran y escandalizan el ojo del mundo con mil cámaras. Atrás quedan los anatemas. Ahora corren las copas de uno a otro. I Love.

My too.

My Son BB.

Continetales, capital por capital. Y bueno, el amor es sagrado. Y lo más valioso del ser humano.

Bienvenido.

Las torres, tentáculos de pulpo del sistema, palpan sus habitantes dentro de un gran motor en marcha.

Marabunta de tóxicos virales.

Gourmet empedernido. Catador de los nocturnos verbos, Arturo, fiel a su estrella, permanece, en el último maratón de poesía, una mano en el hígado, como si de allí extrajera la extranjería de las estrofas, en sus palabras.

Sobre la tierra, esperamos no sabemos qué para ser felices.

Caminantes bajo el sol: nada más extraordinario que vos.

La felicidad que nació contigo —ay dolor: no puede vivir sin ti.

Ocultos, a la cuenta del uno al diez, del veinte al cien (des) aparecemos.

Suenan, cada vez menos, los huesos de los días. Dados.

Un enjambre de mundos, en el hueco de tu mano.

Todo un tejido la urdimbre de los cielos. La trama de este mundo.

Entretelas del corazón, el lienzo de los días.

Hilvana la hilandería de los sueños.

Cada Ulises su Penélope.

Ponga manos a la obra, como en la vía el pie. Si de salir se trata, el ojo en lontananza.

El pescador con su caña

Ceba peces de tintas

Que boquean

Florentino Chávez Trejo

DON VALENTÍN F. FRÍAS
POR EL VATE JOSÉ DOLORES FRÍAS

A Ignacio Realino

Conmueve la precisión con que “José, carpintero” rememora y trasmite la figura paterna, desde su alfa y omega: Valentín F. Frías In memoriam (2 Nov. 1862 - 25 Oct. 1926), a la dolorosa materna, la engendradora matriz de la dinastía, en duelo por el tránsito del patriarca:

*“Mamá, ya somos huérfanos, tu vida
- como la nuestra es sólo su recuerdo.
- ¿Qué haremos sin su lámpara, encendida
- para la tempestad en que me pierdo?”*

Una vez enterrado, el padre es germen, una semilla, un grano prodigioso; sembrado el sembrador, bajo una lluvia de lágrimas en rosario:

*“Ya está tendido sobre el campo santo,
- agricultor humilde de las mieses,
- campesino llovido por el llanto
- desolado y tenaz de nuestras preces”.*

Afirmaba el galeno Camacho Montiel: ¿Hay algo, alguien más mortal que el rayo? Sí: la raya. Porque del rayo, con suerte, lo libramos; pero de la raya, nadie...

Así, al parecer, murió don Valentín, a los 64 de edad, de un derrame cerebral y de un ataque cordial, casi al mismo tiempo:

*“Murió hasta que la llama de la aurora
- crismó los sobresaltos de su frente,
- y el impasible dardo de la hora
- se hundió en su corazón traídoramente”.*

¿Será posible que la integridad de un ser humano, trabajador ingenioso, de corazón valiente se trasmite a los elementos que le hacen permanecer sobre la vida? ¿Existirá lo que los viejos llamaban “una buena sombra” que fecunde la existencia de sus pobladores, cornucopia de las cosechas y partos ganaderos?

El Génesis narra del joven patriarca que multiplicaba, aun en sueños, las ovejas del padre de Lía y Raquel, su suegro...: “Era en el campo para los labriegos

*- la lluvia, el dócil viento, la constante
- fecundidad nacida de los riegos;
- y el guión de los que iban adelante
- cuando en las tardes de las procesiones
- imán de las mercedes de los cielos
- él dirigía las deprecaciones
- haciendo canto llano sus anhelos”.*

Valentín F. Frías tomó la dócil pluma de los antiguos pobladores, y a medida que bebe del pozo, rescata lo que empasta en sus páginas el olvido; así dio inicio a la interminable historia de la ciudad, recién sitiada... Y, bienhechor generoso, parte de los trabajos y los días de sus contemporáneos:

*“Se iluminaba su vigilia oscura
- en la ciudad, lo mismo que en la aldea,
- mientras iba trazando su escritura
- de los antiguos años la odisea”.*

Las sombras varoniles que madrugaban por las calles desiertas, al ingresar al templo, iluminaban contra los posibles agravios de la luz naciente —a la tercera llamada:

*“Y contra vientos de la madrugada
- su timón más seguro era la misa,
- puesto que ya su alma comulgada,
- en el peor trabajo era sonrisa”.*

En todo tiempo y lugar, como en toda familia, hay veces que bebe el pato y otras que nada: ¡y nada...!

La viga madre es la mujer fuerte, que en pacífica aureola, sostén es de la casa, en las adversidades:

“¡Que nos digan la mesa en que comimos — la franciscana paz de tus arterias,

- madre, cuando más amargos racimos
- les daban su agrio jugo de miserias!”

De los hombres escriben (y, tal vez narran, y modifican en su declinación) los astros, al compás del paterno vate; en otros, el fruto de su ingenio; en raros ejemplares, las galaxias:

*“Y que nos cuenten sus expediciones
- y su hambre y frío, en aquel rancho
- de oscuro nombre, las constelaciones... —Fue vencido Quijote al fin por Sancho”.*

Polvo caduco, efímero y doliente; no nada más “enamorado”, también pensante y entre más razonable, más doliente:

*“Pulvis es, pulvis es... estoy de acuerdo:
- el Señor nos rechaza o nos convida...
- Si somos polvo ¿para qué la herida
- que al no cristiano enconará el recuerdo?
- (La ley es dura pero es ley
- réquiem aeternam dona ei...)”*

Como en todo misterio de la vida, en el viaje por el universo del poema, el fin se encuentra con el principio, la luz con la luz se besa:

*“Mamá, ya somos huérfanos; tu vida
- como la nuestra es solo su recuerdo”.*

Poema dedicado en intimidad filial a su señora madre, y al exterior público lector, a José Elguero; probablemente lo comenzó a escribir en su ciudad natal y retoma, en la capital, cuatro años después de la muerte y sepelio del gran cronista que era su padre, don Valentín F. Frías: “Santiago de Querétaro y México, MCMXXX”.

Paradoja existencial.

La historia del hombre está llena de contradicciones. También, en alto grado, la del poeta. Nadie debe llamarse a escándalo al constatar la serie de dudosos errores que envían —si no es que embellecen la obra de un poeta, como el vate Frías. En efecto, no puede el lector dejar de estremecerse ante hallazgos, que para encontrarlos hay que viajar, como una sonda en el espacio exterior, por continentes y mares, aún desconocidos del alma humana:

*Espíritu, corazón y mente.
Imanes invisibles de mi estrella
diéronme el espólón del abordaje,
y con Santiago descubrí la huella
del estelar, eterno, azul viaje.*

Creador inspirado, el vate es tan cristiano como idólatra, hereje, renegado, apóstata, franciscano profeso, anacoreta de íntimo contacto con la divinidad. Sobre todo, gracias a su genio creador:

*Me dieron por síntesis la norma
de eternizar lo breve del instante
en la fugaz presencia de la forma
que plasmará la lumbre del diamante.*

Florentino Chávez Trejo
Querétaro, 2022-08-02.



Retrato del poeta.

LINEAMIENTOS

Los colaboradores de la revista *Superación Académica* han de atender, al preparar sus artículos o trabajos originales, los siguientes requerimientos, aprobados por el Consejo Editorial y de Arbitraje:

DEFINICIÓN DE LA REVISTA

La revista *Superación Académica* ISSN 2007-9202 es una publicación periódica del Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro; acepta colaboraciones sobre educación sindical acerca del quehacer de los agremiados y los resultados del análisis de las investigaciones docentes, académicas o científicas originales e inéditas, en todas las áreas del conocimiento. Esto significa que el perfil de la revista *Superación Académica* es de divulgación sindical y académica. Su periodicidad es cuatrimestral y sus orígenes se remontan al mes de diciembre de 1991.

I. RECEPCIÓN

1. Todos los artículos remitidos deberán ser inéditos y estarán sujetos a dictamen.
2. Los artículos enviados no deberán estar en proceso de revisión en alguna otra revista.
3. Una vez aceptado el artículo no podrá ser retirado y deberá ser publicado en nuestra revista.
4. El autor responsable del artículo deberá enviar una carpeta con los siguientes archivos:
 - a. El texto por dictaminar de modo digital, este debe venir acompañado de una carta de presentación del trabajo y de cesión de derechos de publicación. * Consultar formato en la página web del SUPAUAQ https://www.supauaq.org/images/cesion_derechos_rev_supauaq.pdf
 - b. La ficha sintética de identificación del autor principal y, en su caso, de máximo cinco colaboradores, con los siguientes datos: nombre completo, dirección electrónica, adscripción, grado académico (especificar) e institución a la que pertenece.
 - c. El resumen curricular, con extensión no mayor a una cuartilla, que contenga los estudios que se tienen y en dónde se realizaron, obras y trabajos publicados, actividades relevantes, logros sobresalientes y cargos desempeñados.
 - d. Para que la revista acepte revisar el artículo, todos los coautores -en su caso- deberán enviar una carta de conformidad con el contenido y con la aceptación de la publicación del mismo.
 - e. Las tablas y las figuras (imágenes y gráficos), además de estar incluidas en el cuerpo del artículo, deberán anexarse por separado y estar debidamente numeradas, con el título correspondiente en la cabeza, así como con la nota de la fuente al pie de las mismas.
5. La identidad de los autores -de cada uno de los trabajos recibidos para su dictamen- está amparada por la Ley Federal de Protección de Datos Personales

II. REQUERIMIENTOS TÉCNICOS

1. Presentar en formato digital, en versión reciente de Word.
2. El texto debe estar escrito con interlineado de 1.5 y el tipo de letra Arial de 12 puntos.
3. No utilizar sangrías, salvo cuando se trate de una cita que exceda las 40 palabras, y separar cada párrafo con un espacio en blanco.
4. Los márgenes del texto deben ser de 2.5 cm a cada lado.
5. Título en negrita, centrado, con mayúsculas solo las palabras que lo requieran por su naturaleza, además de la inicial.
6. Los subtítulos, y demás subdivisiones, con mayúsculas solo las palabras que lo requieran por su naturaleza, además de la inicial, alineados a la izquierda.
7. Extensión entre 10 y 15 cuartillas (incluido el resumen, tablas, figuras y bibliografía).
8. Las figuras deben adjuntarse en el archivo del texto y, además, enviarse por separado en su formato original o en formato JPG, con una resolución de 300 dpi.
9. Las figuras y las tablas deben estar numeradas secuencialmente con números arábigos y con un título o nombre. Utilizar numeración diferente para figuras y tablas.
10. Las notas a pie de página solo contienen ampliación de información; si es bibliografía, esta se referencia en el texto y se pone en el apartado correspondiente.
11. Las citas al interior del texto y las fuentes de información deben basarse en el sistema APA. Las referencias bibliográficas deberán ser recientes y/o vigentes.
12. La bibliografía habrá de incluirse en un apartado al final del escrito, conforme al sistema APA y se enlistará en orden alfabético utilizando sangría francesa. Ver los siguientes ejemplos:

Ejemplo de libro:

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.

Ejemplo de libro versión electrónica:

Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. [Versión de Springer]. Doi: 10.1007/978-0-387-85784-8

Ejemplo de artículo de la Web:

Cintrón, G., Lugo, A. E., Pool, D. J. & Morris, G. (1978). Mangroves of arid environments in Puerto Rico and adjacent islands. *Biotropica*, 10(2),110-121.

Ejemplo de tesis como libro:

Muñoz Castillo, L. (2004). *Determinación del conocimiento sobre inteligencia emocional que poseen los maestros y la importancia que le adscriben al concepto en el aprovechamiento de los estudiantes*. Tesis inédita de maestría. Universidad Metropolitana, San Juan, PR. 12.

El (los) autor(es) tendrá(n) la opción de proponer el uso de 5 imágenes digitales propias en alta resolución, relacionadas con la temática de su artículo, que podrán ser utilizadas para complementar el diseño de su colaboración.

III. ESTRUCTURA DEL ESCRITO

La Revista Superación Académica recibe textos bajo estos apartados.

1. **Artículo científico.**
2. **Artículo sindicalista.**
3. **Ensayo académico.**

El artículo científico deberá contener como mínimo los siguientes apartados:

- **Título** (conciso e informativo).
- **Autor principal y colaboradores** (máximo cuatro), en un documento aparte agregar grado(s) académico(s), institución(es) donde labora, cargo, teléfono particular y celular, dirección electrónica y dirección institucional.
- **Palabras clave en español e inglés** (mínimo tres, máximo cinco).
- Fecha en que se redacta (para ver la actualidad de la información contenida en la línea histórica de cuando se publica).
- Resumen en español y en inglés (máximo 250 palabras).

Recomendaciones para el resumen:

1. Texto breve en un solo párrafo, máximo dos.
2. Descripción del tema del trabajo, metodología y conclusiones.
3. Interpretaciones, críticas, citas, referencias a tablas o figuras no aparecen en este apartado.

- Cuerpo del trabajo
- **Introducción**
Naturaleza del problema; razón de la elección del tema; redacción de lo general a lo particular; especificación de objetivo(s) e hipótesis; referencias que hablen de la originalidad e interés del tema. Redacción sin tablas ni gráficas.
- Metodología
- Revisión detallada de los métodos que se usaron (que permitan la reproducción de su investigación) para lograr, o no, los objetivos.
- Resultados, referencias y datos
- Redacción específica y clara; presentación breve y objetiva de los datos obtenidos; inclusión moderada de gráficas, diagramas u otras ilustraciones del texto.
- Discusión y/o conclusiones
- La subjetividad es apropiada si se sustenta en la investigación y sus aportes (sin reiterar/repetir el contenido ya expuesto). La interpretación generaliza y extrapola si se amplía el contexto. La incidencia, implicación o la relación de los resultados con lo conocido sobre el problema y, posiblemente, con otros textos se debe mencionar.
- Referencias: APA 7ma. edición
- Solo incluir las citas que se utilizan directamente en el cuerpo del texto; descartar aquellas que forman parte únicamente de su bagaje teórico pero que no se usan para referenciar.

Tanto el artículo sindicalista como el ensayo académico son de redacción semilibre. Solo deberán contener como mínimo los siguientes apartados:

- Resumen en español y en inglés (máximo 250 palabras).
- Cuerpo del texto.
- Introducción
- Desarrollo
- Conclusión y/o propuestas
- Referencias

IV. ACEPTACIÓN

1. La recepción de un trabajo no implica su aceptación para ser publicado.
2. Solo se recibirán los originales que cumplan con las normas editoriales señaladas. El editor acusará de recibido los originales que serán enviados al comité editorial y de arbitraje para su dictamen. Una vez que el texto sea evaluado, se comunicará a los interesados si el trabajo ha sido aceptado para su publicación.
3. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de dictamen por pares académicos bajo la modalidad de "dobles ciegos", a cargo de dos miembros de la cartera de árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales.
4. Los trabajos serán sometidos a dictamen con árbitros expertos en el campo de conocimiento al que pertenece el texto.
5. Las resoluciones del proceso de dictamen son:
 - a) Aprobado para publicar sin cambios.
 - b) Sujeto a proceso de corrección:
 - b1) revisión menor; b2) revisión mayor (sujeto a reenvío).
 - c) Rechazado.

Nota: se sugiere al autor/a que subraye las correcciones que le hizo al trabajo original para que puedan ser fácilmente identificadas por los dictaminadores.
6. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
7. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
8. Los dictaminadores son los únicos responsables de revisar los cambios realizados en el caso de resultados sujetos a reenvío.
9. El límite de reenvíos para un trabajo es de dos; después de ello el artículo será rechazado por rebasar dicho límite.
10. En caso de que el dictamen haya sido del tipo b), el autor tiene dos días naturales para hacer correcciones.
11. Los procesos de dictamen están determinados por el número de artículos en lista de espera. La coordinación editorial de la revista informará a cada autor del avance de su trabajo en el proceso de dictaminación y edición.
12. Los trabajos aceptados pasarán por revisión y corrección de estilo y se someterán a lineamientos tipográficos y de diseño de la revista.
13. El artículo aceptado será incluido en el número más próximo a editar, bajo la secuencia cuatrimestral de la revista Superación Académica.
14. La dirección de la revista Superación Académica no se hace responsable de las ideas, opiniones o propuestas expresadas por los autores en el contenido de su artículo.
15. Una vez publicado el artículo, el autor principal recibirá diez ejemplares del número de la revista en el cual se publicó.

Invitamos a la comunidad académica sindicalizada a enviar artículos para su evaluación y publicación en los próximos números de nuestra revista

Invitación a publicar trabajo artístico y literario

CONVOCATORIA ABIERTA

El Comité Ejecutivo del SUPAUQ 2020-2023, extiende la más cordial invitación al personal docente sindicalizado que desee compartir el trabajo que realiza en nuestra alma máter -relacionado con expresiones artísticas y culturales (literatura, cine, danza, fotografía, escultura, música, pintura o teatro)- para que nos envíe una muestra selecta de imágenes de su material e incorporarlo en la sección ampliada de *Arte y Cultura*; incluya su biodata con extensión máxima de 250 palabras. Su aportación se integrará en los siguientes números de nuestra revista *Superación Académica*.

Busca y descarga este número de **Superación Académica** en su versión digital en:

http://www.supauq.org/images/superacion_academica_63.pdf

También puedes descargar los números anteriores en el sitio de la revista,

así como diversos recursos y formatos para autores, a través de

www.supauq.org



SUPAUAQ



**Sindicato Único del Personal
Académico de la Universidad
Autónoma de Querétaro**

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez
SECRETARIO GENERAL

Mtra. Ruth Aurelia Soto Fuentes
SECRETARIA DE PRENSA Y PROPAGANDA

Dr. Francisco de Jesús
Ángeles Cerón
SECRETARIO DE ASUNTOS LABORALES
Y/O CONFLICTOS

Mtra. Beatriz Liliana Álvarez Mayorga
SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

Dra. María del Carmen Mejía Vázquez
SECRETARIA DE RELACIONES
Y EDUCACIÓN SINDICAL

Dr. José Alberto Rodríguez Morales
SECRETARIO DE FINANZAS

Dra. María Antonieta Mendoza Ayala
SECRETARIA DE PREVISIÓN SOCIAL

Dr. Luis Osvaldo Gutiérrez Aceves
SECRETARIO DE CULTURA, CULTURA FÍSICA,
DEPORTE Y ESPARCIMIENTO

Mtra. Rosa María Barajas Villa
SECRETARIA DE JUBILADOS Y PENSIONADOS

**Comité Ejecutivo
2020-2023**

SUPAUAQ

Las revisiones salariales y contractuales del SUPAUAQ en el marco de la nueva *Ley Federal del Trabajo*

La de 2023 es la primera revisión salarial y contractual en los términos de la Nueva Ley Federal del Trabajo, artículo 390 Ter., donde se estipula que ahora es necesaria la participación del **50 % + 1** de las y los docentes activos para que la votación sea efectiva. Bajo este formato, se requiere la firma de un convenio entre el SUPAUAQ y la Rectoría, a fin de formalizar la propuesta ofertada. Este convenio es un requisito del proceso legal y refleja lo que se logró en la negociación.

Además, la ley exige que el convenio firmado entre las partes se dé a conocer por escrito y se entregue de forma personal a cada miembro del SUPAUAQ, sin excepción. Cada docente debe firmar el acuse de recibido al obtener su copia en la Asamblea General, contar con tiempo suficiente para su análisis y para meditar su voto.

Una vez transcurrido el plazo para el análisis del convenio, se llevará a cabo su votación en Asamblea General; en esta, cada docente emitirá su sufragio de forma presencial, personal y secreta.

Es importante recordar que la validez legal del resultado y la decisión de la Asamblea deberá contar con la participación de, al menos, el cincuenta por ciento más uno de las y los docentes activos, que son quienes, como sindicalizados y de acuerdo con los Estatutos, tienen derecho y obligación de votar sobre el proceso.

Asumir las decisiones colectivamente es nuestro derecho, y también nuestra responsabilidad como docentes sindicalizados.

¡Sigamos participando activamente con nuestro voto!