



FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

Vol. 2 No.3 julio-diciembre 2020

ISSN: 2683-2372

DOSSIER:

Investigación social y educativa en
tiempos de pandemia



FORHUM



Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities

Vol. 2, No. 3, Julio-Diciembre 2020

<https://doi.org/10.35766/jf2023>

FORHUM. INTERNATIONAL JOURNAL
OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES, 1 (1),
Julio-Diciembre 2020, es una Publicación semestral editada por
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CIFE S.C. (www.cife.edu.mx),
Calle Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos, México.

Tel. (01)777 243 8320.

Sitio Web: www.cife.edu.mx/ecociencia

E-mail: forhum@cife.edu.mx

Editor responsable: Dr. Josemanuel Luna-Nemecio.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.04-2022-041316373800-102,
ISSN: 2683-2372, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de
Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de
Desarrollo Tecnológico de la Corporación Universitaria CIFE S.C., Calle
Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos, México:
Diciembre 2020.

Las opiniones e ideas expresadas por los autores no reflejan la postura
del editor de la publicación ni de la Corporación Universitaria CIFE S.C.



FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

Director Editorial

Josemanuel Luna-Nemecio
Centro Universitario CIFE (México)
josemanuelluna@cife.edu.mx

Comité Editorial

Dra. Lorena Castilla, University of Essex, Reino Unido
Dra. Mariby Boscán, Universidad del Zulia, Venezuela
Dra. Rosa María Varela Garay, Universidad Pablo de Olavide, España.
Dra. Suyai Malen García Gualda, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina.
Dr. Moisés Joel Arcos Guzmán, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
Dr. Jesús Antonio Quiñones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
Dr. Antonio Allegretti. St. Augustine University of Tanzania, Tanzania.
Dr. Alex Covarrubias V. ASU: The School of Transborder Studies, College of Liberal Arts and Sciences, Estados Unidos.
Dr. Sergio Tobón, Ekap University, Estados Unidos.
Dr. Voltaire Alvarado Paterson, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
Dr. Roberto Simbaña, Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, Ecuador.
Dra. Mónica Patricia Toledo González, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
Dra. Haydeé Parra-Acosta, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
Dr. Gonzalo Javier Flores Mondragón, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Dr. Alexandro Escudero, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
Dr. Naú Silverio Niño-Gutiérrez, Universidad Autónoma de Guerrero, México.
Dr. Arturo Barraza Macías, Universidad Pedagógica de Durango.

INDEXACIONES

Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities está indexada, clasificada y catalogada en las siguientes bases de datos:

Latindex
LatinREV
Latam Studies
Google Académico
Crossref



FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

SUMARIO / CONTENTS

DOSSIER: LA SOSTENIBILIDAD COMO PARADIGMA: COMPLEJIDAD, COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN

Ciencias Sociales y COVID-19:

retos, vicisitudes y oportunidades para la investigación

Social Sciences and COVID-19:

challenges, vicissitudes and opportunities for the research

JOSEMANUEL LUNA-NEMECIO

6-12

Assim nasce a geografia da pandemia:

aportes teóricos, enfoques e temas para pensar o território

How geography of pandemics arises:

theoretical contributions, approaches and topics to think about territory

RICARDO DEVIDES OLIVEIRA

13-21

La formación en valores ante la crisis del COVID-19:

retos para la Educación Media Superior en México

Formation of values in the light of COVID-19 crisis:

challenges for the High School Education in México

GERARDO BOLAÑOS ARIAS

22-33

Análisis Conceptual sobre los Nuevos Retos para

los Millennial en el Ámbito del Crowdfunding

Conceptual Analysis of the New Challenges for

Millennials in the Ambit of Crowdfunding

DIANA SURIRELA SANTOYO LEDESMA

34-50

¿Qué se entiende por Competencias Musicales? Configurando bases teóricas desde la socioformación y el desarrollo social sostenible

*What is meant by Musical Competences? Setting up theoretical bases from
the socioformation and sustainable social development*

OSWALDO A. RODRÍGUEZ R.

51-65

**El rol del docente en situaciones de bullying:
una revisión documental**

Teacher's Role in bullying: Documental Review

TANIA BRISEÑO AGÜERO

IRMA GUADALUPE GONZÁLEZ CORZO

66-77

**Socioformation as a link in two face-to-face
tourism programs in Acapulco**

*La socioformación como vínculo en dos programas
de turismo presenciales en Acapulco*

NAÚ SIVERIO NIÑO GUTIÉRREZ

78-89



Ciencias Sociales y COVID-19: retos, vicisitudes y oportunidades para la investigación

Social Sciences and COVID-19: challenges, vicissitudes and opportunities for the research



Josemanuel Luna-Nemecio

Centro Universitario CIFE, México

Correo electrónico: josemanuelluna@cife.edu.mx

Resumen: El presente artículo busca abordar la serie de retos, vicisitudes y oportunidades que la actual coyuntura del COVID-19 ha representado para las Ciencias Sociales. La presentación del argumento se hace en dos partes: la primera corresponde a una reflexión crítica sobre los orígenes específicamente capitalistas del COVID-19; la segunda parte expone en términos generales el argumento central de cada uno de los artículos que componen el dossier “La investigación social y educativa en tiempos de pandemia”. El artículo concluye que existe una relación directa entre la subsunción real del mundo por el capital y la transgénesis viral del SARS-CoV-2; además se demuestra la importancia de que las Ciencias Sociales redefinan su agenda de investigación para atender la serie de cambios estructurales que la actual crisis sanitaria ha producido en la reproducción social.

Palabras clave: ciencias sociales; COVID-19; investigación social; paradigma

Abstract: This article seeks to address the series of challenges, vicissitudes, and opportunities that the current situation of COVID-19 has represented for the Social Sciences. The presentation of the argument is made in two parts; the first part corresponds to a critical reflection on the specifically capitalist origins of COVID-19; The second part sets out in general terms the central argument of each of the articles that make up the dossier "Social and educational research in times of pandemic." The article concludes that there is a direct relationship between the real subsumption of the world by capital and the viral transgenesis of SARS-CoV-2; Furthermore, the article demonstrated the importance of the Social Sciences redefining their research agenda to attend to the series of structural changes that the current health crisis has produced in social reproduction.

Keywords: COVID-19; social research; social sciences; paradigm

Introducción

La pandemia del COVID-19 ha generado una serie de vulnerabilidades de corte socioambiental y sanitario insitucional (Luna-Nemecio, 2020a) El colapso de los sistemas médicos de los diversos Estados nacionales ha mostrado la crisis estructural y financiera ocasionada por los más de 35 años de política económica neoliberal (Dabat et al., 2015). Con la actual pandemia, la economía, política e, incluso, las determinaciones biofísicas y químicas de los ecosistemas han agudizado los diversos problemas que desde hace varias décadas se venían arrastrando, mostrando ahora un rostro mucho más complicado y unas consecuencias de mayor riesgo, hasta el punto de devenir en que la civilización occidental ha entrado en una encrucijada llena de incertidumbres (Micó, 2020).

Adicionalmente, la serie de medidas adoptadas por los gobiernos de América Latina y de otras latitudes frente a la pandemia han agudizado los escenarios de pobreza y pobreza extrema (Gallardo, 2020); así como evidenciado la marginación social que sufren ciertos grupos por cuestiones raciales (Devakumar et al., 2020); y, en un sentido similar, se ha incrementado la violencia de género en contra de las mujeres (Mazza et al., 2020) y en contra de la comunidad LGTBIQ+ (Fuchs & Potter, 2020). Sin embargo, la actual coyuntura del COVID-19 ha inaugurado una posibilidad histórica para replantear la investigación social y educativa a partir de la serie de vaivenes por la que éstas han tenido que atravesar.

En este sentido, las Ciencias Sociales se han de enfocar el comprender la serie de riesgos y áreas de oportunidad que el COVID-19 ha puesto sobre la mesa; de forma que se deben desarrollar nuevos marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos que permitan avanzar hacia la resolución de problemas de contexto por medio de una transición paulatina hacia una verdadera “nueva normalidad” (Serrano-Cumplido et al., 2020). Este nuevo escenario histórico que invita a ser pensado desde el mirador iconoclasta de las ciencias sociales y las humanidades, requiere de políticas públicas, marcos jurídicos y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para hacer frente a la serie de riesgos e incertidumbres desarrolladas en el seno de la actual pandemia.

La investigación social tiene ante sí la necesidad de innovar en la forma cómo plantea las preguntas que han de buscar dar cuenta de la complejidad de la reproducción social y de las concatenaciones que el ser humano establece con la naturaleza (Villa & Navarro, 2019). Pero ante todo, se ha de reconocer que el COVID-19 ha coincidido históricamente con la crisis del neoliberalismo (Ruiz & Caviedes, 2020), por lo que los paradigmas científicos e ideologías que se han desarrollado en el marco de esta política de acumulación de capital deben de superarse dada su caducidad histórica (Catanzaro, 2019); a contrapelo, se debe dar paso hacia el establecimiento de una nueva relación entre la academia y la sociedad, para que la toma de decisiones para el desarrollo social deje de estar basado únicamente en las determinaciones económicas de la estructura de clase que predomina en nuestra sociedad y, por lo tanto, deje de estar determinada sola y exclusivamente por la actual correlación de fuerzas de poder al interior de la lucha de clases (Cervantes, 2019).

Más allá de los retos que el COVID-19 le ha puesto a la humanidad, se debe de comenzar a plantear el estudio serio y riguroso de opciones civilizatorias más allá de la coyuntura. En este sentido, la pospandemia debe basarse en la generalización de un trabajo colaborativo (De Vincenzi, 2020) acorde a las determinaciones del desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio, 2020b) para, desde allí, poder impulsar la formación académica e investigación que se requieren para superar las contradicciones, riesgos y vulnerabilidades sociales y ambientales que ha caracterizado la actual normalidad degradada y degradante.

Por lo anterior, el presente artículo busca cumplir el propósito de abordar panorámicamente, desde la perspectiva de la teoría crítica del espacio geográfico y de la crítica de la economía política, la serie de retos que el COVID-19 ha planteado para la investigación social; para ello, el argumento se presenta en dos vertientes, mismas que deben ser asumidas como las metas particulares de este trabajo: 1) abordar lo específico del COVID-19 en su relación geográfica espacial con el desarrollo de cierto tipo de fuerzas productivas caracterizadas por la insustentabilidad; 2) realizar la presentación general de cada uno de los artículos que componen el dossier “Investigación social y educativa en tiempos de pandemia”, el cual constituye en núcleo argumental del número 3 de la revista *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*.

Desarrollo

Acerca de los orígenes específicamente capitalistas del COVID-19

La transgénesis viral del SARS-CoV-2 tiene un origen aún incierto. Algunos estudios, como el de Zhang et al. (2020) reconocen el talante natural de la mutación de este coronavirus; mientras que la epidemiología crítica ubica que el surgimiento de dicha cepa puede ubicarse a partir de la serie de transformaciones territoriales en favor de la urbanización e industrialización (Gu et al., 2020), ya sea por medio de la zoonosis (Reina, 2020); por la correlación entre los corredores agroindustriales basados en meggranjas (Lew & Herrera, 2020); así como por la expansión desregulada y voraz de la mancha urbana que caracteriza las ciudades globales (Cerdá, 2020). Este sentido, se puede establecer que la subsunción real del territorio por el capital, implica un factor que potencializa la configuración de nuevos tipos de virus y bacterias que en sí mismos terminan por ser una fuerza destructiva.

La medida geográfica mundial que ha logrado tener el COVID-19 ha evidenciado, desde lo epidemiológico, la incuestionable mundialización del capitalismo. La historia epidemiológica del SARS-CoV-2 ha permeado en cada una de las naciones donde dicho modo de producción se ha consolidado como hegemónico. La mundialización creciente del COVID-19 ha mostrado la vulnerabilidad de los cuerpos de las personas, pues estos han sido subordinados a la lógica y estructura productiva y de consumo que imperan en nuestra sociedad, terminando por convertirse en la Caja de Petri adecuada para la patogénesis postulada de la infección del coronavirus SARS-CoV-2, pues éste requiere de una supresión del sistema inmunológico de la población como factor humano que posibilite la aparición del cuadro clínico correspondiente al COVID-19.

El sistema inmunológico de los seres humanos se ha visto embestido por el consumo de alimentos procesados, quimicalizados y genéticamente modificados pero, también, por la contaminación ambiental derivada de los procesos de industrialización y urbanización del territorio, por lo que las ciudades son, precisamente, los espacios donde se han presentado la mayor parte de contagios y desafortunadas defunciones por causa del coronavirus SARS-CoV-2. Por otro lado, la contaminación ambiental debe ser ubicada como un factor de alto nivel de incidencia para que se desarrolle dicha enfermedad (Muhammad et al., 2020).

Por ejemplo, las ciudades han sido los lugares donde se produce el mayor número de contagios y decesos relacionados con el COVID-19; demostrándose que existen determinadas sinergias y correlaciones entre el desarrollo epidemiológico del COVID-19 y las condiciones biofísicas y químicas degradadas que se generan al interior de las ciudades, principalmente aquellas que tienen que ver con el tipo de vivienda (mayor hacinamiento, carencia de servicios públicos de agua potable,

alcantarillado, concentración de megabasureros, etcétera) o con el tipo de alimentos que se consumen (comida de alto contenido calórico, azucarada, quimicalizada y transgénica); así como con la contaminación del aire y agua producida por las actividades urbanas, industriales y comerciales que hoy en día caracterizan la vida en las ciudades, en tanto que éstas son las perlas de la corona del propio desarrollo territorial del capitalismo.

Los cambios por los que ha de atravesar la sociedad de cara a afrontar los retos derivados de la actual crisis sanitaria, invita a que se de también un giro epistémico al interior de las Ciencias Sociales. En este sentido, la agenda de la investigación social debe replantearse para abordar diversas áreas de interés, por ejemplo: la actual coyuntura económica en relación a las consecuencias que traiga consigo la situación crítica en la que se encuentra la fuerza de trabajo como parte de la pérdida del valor de su salario real y de la corralativa caída de tasa de ganancia de los capitales afectados por las medidas gubernamentales de contingencia sanitaria.

Acerca del dossier

El tercer número de la revista *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities* ha quedado enmarcado bajo la forma del dossier: “La investigación social y educativa en tiempos de pandemia”, el cual se compone por artículos de alto nivel académico que, desde lo transdisciplinario y complejo, plantean una serie de resultados de investigación que, en el marco del COVID-19, se han permitido reflexionar directa o tangencialmente la serie de áreas de oportunidades que se le presentan a las ciencias sociales para poder adaptarse a los cambios del contexto.

El referido dossier comienza con el trabajo de Ricardo Devides Oliveira, quien propone una interesante discusión entorno al surgimiento de lo que él llama “la geografía de la pandemia”, en donde reconoce el talante multidimensional del COVID-19 en relación a los impactos que éste causa en los territorios; este estudio documental desarrollado desde la Geografía Humana, logra identificar la necesidad de mirar el talante geográfico de la pandemia para poder establecer una serie de acciones académicas y científicas que orienten la superación de la actual crisis sanitaria.

El segundo artículo titulado “La formación en valores ante la crisis del COVID-19: retos para la Educación Media Superior en México” es escrito por Gerardo Bolaños Arias; en él, el autor señala que la actual crisis de civilización establece la urgente necesidad de impulsar ciertos valores y actitudes que permitan sensibilizar a los docentes para que establezcan un vínculo de identificación directos con su entorno social. Este artículo muestra los resultados de un análisis documental de corte cualitativo, mismos que marcan la imperante tarea de tener una ética que rectifique las formas de entendimiento y poder afrontar las repercusiones actuales y futuras que la actual pandemia ocasione en la educación y pedagogías.

El tercer artículo del dossier es escrito por Diana Santoyo Ledesma, y se titula “Análisis conceptual sobre los nuevos retos para los Millennials en el Ámbito del Crowdfunding”; el argumento central de este trabajo pone en discusión un tema que ya de por sí era importante antes de la actual pandemia y que, sin lugar a dudas, ahora se torna más pertinente, pues la autora muestra la perspectiva que tiene la generación *millennial* con respecto a las FinTech y el fondeo colectivo. El artículo explora las múltiples posibilidades de invertir en las plataformas cobijadas por el *crowdfunding*, mostrando como la generación Millennial no prevee situaciones a futuro.

En cuarto lugar se encuentra el artículo “¿Qué se entiende por Competencias Musicales? Configurando bases teóricas desde la socioformación y el desarrollo social sostenible” cuya autoría corresponde a Oswaldo Rodríguez. En este trabajo se explora lo referente a una Educación Musical

para el Desarrollo Sostenible (EMDS) la cual es argumentada como una propuesta pensada como alternativa, donde la socioformación constituye el punto de partida de un corpus teórico necesario para el sustento epistémico y metodológico. En tanto que el autor concluye que es importante profundizar la reflexión onto-epistémica y metodológica que permita un diseño competencial para la educación musical desde la socioformación, sin lugar a dudas su trabajo se torna pertinente para la era pospandémica que se avecina.

El quinto artículo es redactado por Tania Briseño Agüero e Irma Guadalupe González Corzo, y lleva por título “El rol del docente en situaciones de bullying: una revisión documental”; en dicho trabajo se presenta un análisis documental acerca de un problema que era preexistente al COVID-19 y que, ahora, se pone como uno de los retos a abordar por futuras investigaciones sobre el bullying en espacios escolares. La investigación entorno a esta problemática muestra la necesidad de repensar el papel de los docentes concluyendo que la formación de los maestros debe retomar una postura reflexiva, que profundice en desarrollar un alto grado de asertividad en la resolución de los conflictos.

El dossier concluye con el artículo titulado “Socioformation as a link in two face-to-face tourism programs in Acapulco” en el cual Naú Silverio Niño Gutiérrez expone una serie de coincidencias entre dos programas de estudio de la Universidad Autónoma de Guerrero enfocados a la construcción de indicadores sobre el talento humano formado. El trabajo concluye que a través del turismo se puede lograr el Desarrollo Sustentable en sitios concretos, e indica la necesidad de plantear una Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEyPA) que impulse el desarrollo turístico sustentable local; tarea que, sin lugar a duda, invita a la creación de distintos imaginarios para pensar la sostenibilidad en tiempos de la pospandemia.

Conclusiones

En el marco histórico concreto de la actual pandemia del COVID-19, las Ciencias Sociales tienen la imperante necesidad de ofrecer un poco de certidumbre en medio de aguas tan turbulentas. Por lo que, ahora más que nunca, el mirador científico se posiciona como una herramienta indispensable para la toma de decisiones; volviéndose sumamente importante el atender cada una de las áreas de oportunidad derivadas tanto de la propia crisis sanitaria, así como respecto a la vulnerabilidad en la que se encuentra la totalidad de la sociedad. En este mismo sentido, se debe dejar a un lado el espejismo de la objetividad apolítica de la ciencia; es imperante que la ciencia comience a cumplir la misión histórica de estar al servicio de la sociedad y no sólo sustentar proyectos que puedan producir una mayor injusticia socioambiental.

En este sentido, las Ciencias Sociales ante el COVID-19 deben posicionarse como un espacio en el que converjan múltiples imaginarios. Hoy más que nunca, resulta de vital importancia la suma de esfuerzos para presentar explicaciones fundamentadas y diseñar estrategias integrales que permitan afrontar y superar la coyuntura actual del coronavirus SARS-Cov-2; tarea que pasa por no seguir medidas coercitivas, de persecución y de castigo que, so pretexto de la emergencia sanitaria, no hacen más que sentar un desafortunado antecedente de cómo se tiene que actuar ante una situación de riesgo.

Por lo anterior, la revista *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, busca ser un espacio de discusión crítica sobre las diversas vicisitudes por las que actualmente atraviesan las ciencias sociales en los actuales tiempos de pandemia; lográndose posicionar como un

mirador iconoclasta ante miradas anquilosantes que buscan naturalizar procesos en los que el ser humano guarda un papel y responsabilidad histórica incuestionable.

Referencias

- Catanzaro, G. (2019). ¿Cómo leer el neoliberalismo contemporáneo? Algunos desafíos de la crítica ideológica del momento actual. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (21), 43-70. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/4963>
- Cerdá Tarsetti, R. (2020). Tiempo de resignificar. *Question/Cuestión*, 1(mayo), e322. <https://doi.org/10.24215/16696581e322>
- Cervantes, D. S., Rocha, B. E. M., & Maqueira, L. C. (Eds.). (2019). *Derecho, lucha de clases y reconfiguración del capital en Nuestra América*. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvnp0kgr.1.pdf>
- Dabat, A., Hernández, J., & Vega, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global. *Economía UNAM*, 12(36), 62-89. <https://doi.org/10.1016/j.eunam.2015.10.005>
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. <https://bit.ly/30dsqge>
- Devakumar, D., Shannon, G., Bhopal, S. S., & Abubakar, I. (2020). Racism and discrimination in COVID-19 responses. *The Lancet*, 395(10231), 1194. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30792-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30792-3)
- Fuchs, M., & Potter, J. (2020). Societal experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender people. In *The Plasticity of Sex* (pp. 243-275). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815968-2.00015-3>
- Gallardo, P. S. (2020). COVID-19: la vulnerabilidad en el ojo del huracán. *Enfermería Clínica*. <https://doi.org/doi:10.1016/j.enfcli.2020.05.020>
- Gu, C., Zhu, J., Sun, Y., Zhou, K., & Gu, J. (2020). The inflection point about COVID-19 may have passed. *Science Bulletin*, 65(11), 865-867. <https://doi.org/1016/j.scib.2020.02.025>
- Lew, D., & Herrera, F. F. (2020). Normalidad post-pandemia: ¿una nueva normalidad socio-ambiental o adiós a la normalidad?. *Observador del Conocimiento*, 5(2), 144-167. http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/53
- Luna-Nemecio, J. (2020a). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 21-26. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419>
- Luna-Nemecio, J. (2020b). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. <https://doi.org/10.35766/dss20>
- Mazza, M., Marano, G., Lai, C., Janiri, L., & Sani, G. (2020). Danger in danger: Interpersonal violence during COVID-19 quarantine. *Psychiatry research*, 113046. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113046>
- Micó, J. A. (2020). Coronavirus COVID-19 y dolor crónico: incertidumbres. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 27(2), 72-73. <http://dx.doi.org/10.20986/resed.2020.3808/2020>

- Muhammad, S., Long, X., & Salman, M. (2020). COVID-19 pandemic and environmental pollution: a blessing in disguise?. *Science of The Total Environment*, 728, 138820. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138820>
- Reina, J. (2020). El SARS-CoV-2, una nueva zoonosis pandémica que amenaza al mundo. *Vacunas*, 21(1), 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.vacun.2020.03.001>
- Ruiz, C., & Caviedes, S. (2020). Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado en Chile. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 29(1), 86-101. <https://bit.ly/3gkcIFN>
- Serrano-Cumplido, A., Ortega, P. A. E., García, A. R., Quintana, V. O., Fragoso, A. S., Garcia, A. B., & Bayón, Á. M. (2020). COVID-19. La historia se repite y seguimos tropezando con la misma piedra. *Medicina de Familia. SEMERGEN*. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2020.06.008>
- Villa, F. C., & Navarro, M. G. C. (2019). La apropiación paisajística del territorio: una disputa epistemológica. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (64), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997343>
- Zhang, T., Wu, Q., & Zhang, Z. (2020). Probable pangolin origin of SARS-CoV-2 associated with the COVID-19 outbreak. *Current Biology*, 30(7), 1346-351. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.03.022>



Assim nasce a geografia da pandemia: aportes teóricos, enfoques e temas para pensar o território

How geography of pandemics arises:

theoretical contributions, approaches and topics to think about territory



Ricardo Devides Oliveira

Universidade de São Paulo, Brazil;

ricardodevides@usp.br

Resumo: Este artigo objetiva discutir o nascimento de uma geografia da pandemia, considerando que a crise do novo coronavírus é multiescalar e multidimensional, se desenvolve em um tempo-espaço específico e impacta profundamente os territórios. Com base em ampla pesquisa bibliográfica, na observação empírica da realidade brasileira e utilizando-se do plural arcabouço conceitual e teórico-metodológico da Geografia Humana, apresenta e problematiza um conjunto de abordagens, temas e perspectivas de análise visando a compreensão e o combate da Covid-19, ou seja, demarca a necessidade da ciência geográfica dada por sua diversidade interna e abordagem espacial, dialética e crítica. Neste contexto de crise, pensadores são revisitados, ferramentas de mapeamento são popularizadas, e as desigualdades socioterritoriais escancaram-se. Como resultado, identificamos um esforço coletivo – um movimento – de consolidação de uma geografia da pandemia que busca refletir e apontar caminhos teóricos e práticos para o desenvolvimento de ações científicas e políticas de enfrentamento da atual crise sanitária.

Palavras-chave: covid-19; geografia humana; território; pandemia; socioespacial

Abstract: This article intends to discuss the emergence of the geography of pandemics, considering that the new coronavirus crisis is multiscale, multidimensional, whose development and evolution occurs in a specific time-space and profoundly impacts the territories. The study is based on an extensive bibliographic research and on the empirical observation of the Brazilian reality and using the broad conceptual and theoretical-methodological baggage of Human Geography, rising questions about approaches, topics and analysis perspective related to the control of the Covid-19. The importance of Geography is highlighted due to its internal diversity and spatial, dialectical and critical approach. In this context of exceptional crisis, thinkers are revisited, mapping tools become more popular, and the socio-territorial inequalities get clearer. As a result, we identify a collective effort – a movement – to consolidate the geography of pandemic as a science that points out theoretical and practical ways to scientific and political actions to deal with the actual sanitary crisis.

Keywords: covid-19; human geography; territory; post-pandemic; socio-spatial

Introdução

Em tempos de profundas crises, a sociedade e seus indivíduos tendem a retomar questões essenciais da existência, questionando sobre quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Nestes períodos, onde o presente é ressignificado e o futuro parece incerto, a ciência também necessita redefinir seu lugar e reinventar-se perante os novos desafios impostos, neste caso, por uma pandemia global, que é multiescalar e multifacetada (Haesbaert, 2020; Mello-Théry & Théry, 2020, Castree *et al*, 2020). Todas as ciências humanas estão sendo afetadas pela crise da dimensão da Covid-19 (Santos, 2020), só que estas, dada a urgência tanto da reflexão epistemológica quanto da produção de soluções, acabam por ampliar as perguntas existenciais para um delineamento mais concreto e objetivado, redefinindo o porquê, onde e como em sua atuação científica. Como assinalou Santos (2020a), em situações excepcionais, que potenciais conhecimentos advêm da pandemia do coronavírus? (Santos, 2020:5)

Assim, o presente artigo parte da problemática de que a geografia, bem como a totalidade das ciências humanas e sociais, busca reinventar-se perante os novos desafios impostos por esta crise global (Castree *et al*, 2020), caracterizando um movimento científico que precisa passar por um processo de interpretação e sistematização dos temas e abordagens que se multiplicam conforme a pandemia altera e se materializa nos territórios (Haesbaert, 2020). Metodologicamente, foi realizada ampla pesquisa bibliográfica da produção geográfica sobre a crise, utilizando como recorte, principalmente, mas não exclusivamente, a geografia brasileira. Ainda, como não se trata de um estudo de caso ou resultado de uma investigação em particular, a referência teórico-metodológica não se pautou por uma escolha específica, mas sim pelo reconhecimento da sua diversidade. Portanto, o objetivo principal é, além de ressaltar sua pluralidade, identificar os temas, enfoques e perspectivas de análise sobre o território, tomando este como espaço de poder e desigualdade (Porto-Gonçalves, 2017), para compreender as razões de estar nascendo uma Geografia da Pandemia.

A ciência geográfica – em especial a Geografia Humana – neste contexto, é encorajada a apresentar respostas embasadas por sua abordagem espacial, dialética e crítica, utilizando-se do plural arcabouço teórico-metodológico que a constitui (Santos, 1996; Moreira, 2014; Carlos & Cruz, 2019). Além disso, com a difusão do negacionismo científico especialmente no Brasil, articulada ao retorno das polêmicas em torno de ideias como determinismo climático e terraplanismo, a geografia torna-se primordial, não somente pelas reflexões que produz, mas por ser capaz de combater este preocupante movimento anti-ciência. E uma das formas de combater o obscurantismo é dar visibilidade à produção geográfica sobre a crise e, principalmente, demarcar o lugar e o posicionamento desta ciência no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus SARS-Cov-2.

Desde a divulgação dos primeiros casos do novo coronavírus na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na China, em dezembro de 2019 (Gössling *et al*, 2020; Castree *et al*, 2020), que cientistas em todo o mundo vêm observando com preocupação este fenômeno antes mesmo de ser declarado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de Março de 2020. Por conta da sua dimensão e aceleração no tempo e espaço, ou seja, sua distribuição geográfica e as múltiplas conexões entre sociedade e natureza no mundo globalizado, densamente e desigualmente técnico (Santos, 1996), demarcado por eventos e processos tais como: hipóteses sobre o início do contágio a partir de animais, políticas neoliberais e dinâmicas econômicas protagonistas, como viagens e turismo (Neto & Castro, 2020; Castilho, 2020; Luna-Nemecio, 2020), esta crise vem possibilitando um número ímpar de análises geográficas (Cardoso *et al*, 2020)

Em nenhum aspecto – talvez o do senso comum ou da intencionalidade irracional do política brasileira atual (Neto & Castro, 2020) – economia e vida deveriam ser dicotomizadas. A Geografia nos ensinou que Economia é Vida. De autores clássicos como Max Sorré (1961) a expoentes da geografia crítica, como Milton Santos (1996) e Bertha Becker (1982), a economia é central na reprodução da sociedade e sua análise não pode ser separada das outras dimensões do humano em nenhuma situação, inclusive da vida. E a geografia, ao compreender dialeticamente este processo, produz estudos que atravessam os binômios sociedade-natureza e sociedade-economia (Moreira, 2014). Dada a geograficidade da crise, são muitas as referências geográficas presentes em artigos sobre a pandemia que estão sendo publicados na mídia, com menção à geógrafos como Milton Santos, David Harvey e Paul Claval, só para citar os mais conhecidos.

Desenvolvimento

Temas, enfoques e perspectivas de análise para pensar o território impactado pela Covid-19

Ainda sem possibilidade de apresentar um panorama amplo em um contexto que ainda precisa ser mais bem compreendido, é fato que a produção geográfica sobre esta crise está crescendo em número e grau. Nestes seis meses de pandemia, inúmeros artigos e análises foram e estão sendo produzidos e divulgados com diferentes enfoques geográficos. Dois exemplos: David Harvey demonstrou que a epidemia colocou em xeque – mais uma vez – a reprodução do sistema capitalista no bojo da luta de classes (Harvey, 2020). Já a Associação Espanhola de Geografia, tendo como base a gravidade de sua situação nacional com a Covid-19, divulgou um conjunto de reflexões que perpassam os temas da geopolítica, pobreza, clima, demografia e educação, dentre outros (AGE, 2020). Em áreas correlatas, textos de pensadores como Bruno Latour, que discute a dimensão ecológica desta crise sanitária (Latour, 2020), Boaventura de Souza Santos, que assinala os aprendizados possíveis da pandemia para pensar a força das comunidades e das redes de solidariedade frente a reprodução do capital (Santos, 2020a) e Manuel Castells, ao problematizar a reorganização econômica do mundo no pós-pandemia (Castells, 2020), ressaltam a complexidade da crise. É possível afirmar, sob uma perspectiva sistêmica, que a pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2 parou o sistema-mundo, evidenciando suas vulnerabilidades econômicas, sanitárias e espaciais (Luna-Nemecio, 2020) em diferentes realidades nacionais. Em outras palavras, colocou em xeque a governança política e o desenvolvimento econômico capitalista, baseado no consumismo exacerbado, insegurança alimentar e exploração da natureza (Dodds *et al*, 2020; Luna-Nemecio, 2020)

Se observarmos as realidades latinoamericanas ou mesmo as nações situadas no Sul-Global, identificaremos vulnerabilidades territoriais semelhantes, ainda que tematizadas em suas especificidades locais. E, para além das políticas contraditórias que marcam parte substancial destes países em questões como quarentena seletiva, pressões de poderosos grupos empresariais pela reabertura econômica e ausência de coordenação política, a geografia encontra um amplo terreno analítico. No México, está sendo urgente atender as populações com vulnerabilidades ligadas ao acesso à água e segurança alimentar (Sánchez *et al*, 2020). No Equador e Venezuela, a emergência epidemiológica aprofundou a crise política, impossibilitando equilibrar a retomada da economia com a proteção das pessoas. A Argentina, mesmo com a rápida contenção territorial e a atuação de militares nas ruas, viu a contaminação aumentar substancialmente.

No Brasil, a geografia vem multiplicando as análises conforme a crise da sanitária se intensifica, trazendo diariamente novos elementos para subsidiar as interpretações sobre o território.

Além das ações encabeçadas pelas universidades e as demandas de sua competência, como a preocupação com ensino, pesquisa e extensão, o fazer geográfico pode ser observado na intensa e necessária produção e divulgação de mapas de múltiplas escalas e recortes, buscando demonstrar a dinâmica do movimento pandêmico sob diversos eixos temáticos e em torno das especificidades regionais e locais do país (Cardoso *et al*, 2020). Os mapeamentos popularizam-se pela força do contexto. São iniciativas individuais e coletivas, institucionalizadas ou não, que podem ser apreciadas diariamente nas mídias sociais e espaços de divulgação científica. Como disse Sauer (1967:2000) estamos de mãos vazias sem eles (os mapas)

Os Sistemas de Informação Geográfica (SIG's), responsáveis por organizar, apresentar e analisar dados espaciais e geográficos, são hoje essenciais para a compreensão e combate à pandemia (Cardoso *et al*, 2020). Todos, cientistas ou não, estão olhando atentamente as representações cartográficas, buscando extrair significados para justificar ações e preocupações no âmbito global e do cotidiano. Para os que trabalham diretamente com SIG's, esta é uma oportunidade ímpar de demonstrar seu potencial e prestar um serviço de grande utilidade pública para a sociedade. No entanto, com a popularização das ferramentas e metodologias de mapeamento, faz-se pertinente a crítica, e a crítica da crítica dos dados, no tocante aos procedimentos de coleta e as bases consultadas, bem como em relação às metodologias empregadas, pois ciência não é neutra e, no contexto brasileiro, dados são diariamente manipulados.

Sob o viés da Geografia Urbana e toda sua diversidade temática, problemáticas como saneamento básico, periferização e desigualdade socioespacial, redes de produção, circulação e comercialização de mercadorias, intensidade e dinâmica de circulação de pessoas, mobilidade, relações de trabalho & *delivery*, densidade demográfica e o vírus nos centros metropolitanos, populações vulneráveis, condição dos moradores de rua, refugiados e imigrantes (Dodds *et al*, 2020), são apenas alguns dos temas a serem tratados pela Geografia, já que a crise evidenciou as desigualdades socioterritoriais em diferentes níveis (Cataia, 2020; Dodds *et al*, 2020; Simão, 2020; Bógus & Magalhães, 2020), impactados por desiguais ações de contenção territorial (Haesbaert, 2020), que revelam desde uma mobilidade seletiva até crises alimentares em grupos menos favorecidos (Dodds *et al*, 2020). Muitos destes trabalhos podem servir de suporte para formulação e aplicação de políticas públicas em tempos de Covid-19 e no pós-pandemia, bem como ressignificar os sentidos de cidade e dos usos do espaço público (Simão, 2020).

Como a Geografia deve continuar reforçando seu caráter ativo, faz-se urgente que em tempos de crise possamos dar as nossas contribuições denunciando práticas ilegais do Estado, de grupos privados e indivíduos; ao mesmo tempo fornecendo assessoria e capacitação para grupos vulneráveis e minorias identitárias via organizações comunitárias, coletivos e associações de moradores, dentre outras formas de organização. Mais que isso, é necessário mapear as ações e ampliar as possibilidades de contribuição fornecendo contatos diretos com instâncias jurídicas e/ou executivas, de financiamento, no campo dos direitos humanos etc. Ou seja, constituir fortemente a colaboração técnica e as redes de solidariedade territorial (Haesbaert, 2017) que contribuem no processo emancipatório dos territórios de comunidades e populações vulneráveis, permitindo a sustentabilidade social e econômica (Luna-Nemecio, 2019) em demandas como saneamento básico, acesso a serviços de saúde, proteção ambiental local e seguridade financeira.

Esta é uma crise de saúde no sentido essencial do termo, e a denominada Geografia da Saúde vêm potencializando sua pertinência ao abordar o conceito enquanto reprodução do espaço vivido (Tuan, 2005; Silveira, 2006), ou seja, em seu sentido geográfico. Portanto, “mais compromissada com as pessoas e do ponto de vista das pessoas” (Guimarães, 2015: 84). Ao articular as categorias e

conceitos geográficos à especificidade da crise do coronavírus no Brasil, as pesquisas de caráter interdisciplinar ressaltam a dimensão pública e do planejamento no olhar para as desigualdades socioespaciais, regionais e locais, bem como as consequências ambientais aprofundadas pela pandemia (Latour, 2020; Everard *et al*, 2020). E os mapeamentos de diversos tipos de serviços e utilidades públicas, principalmente, no que se refere aos números de casos e mortes de Covid-19, também podem servir para monitorar as subnotificações, que são ainda maiores em áreas periféricas. A saúde pública coletiva pode usufruir dessas ferramentas para atuar nas comunidades que mais padecem de serviços essenciais básicos de saúde, higiene e alimentação.

Dentre as inúmeras consequências econômicas causadas pela pandemia, o turismo é sem dúvida uma das atividades mais afetadas, conexão esta que podemos verificar em crises passadas: 11 de setembro, crise econômica de 2008 e MERS em 2015, por exemplo (Gössling *et al*, 2020). A Geografia do Turismo, outro campo fortemente interdisciplinar, vêm buscando compreender a abrupta alteração na dinâmica da circulação de pessoas em todos os seus níveis escalares, identificando as economias nacionais e lugares turísticos mais afetados, bem como o que será desta prática no pós-pandemia, tanto no plano do que é ser e fazer turismo quanto na produção desigual dos espaços turísticos, oportunizando pensar outras políticas territoriais para o setor (Cruz, 2000; Yazigi, 2000). A própria teorização do planejamento do e sobre o território demanda renovação em uma realidade carente de mentalidade planejadora (Yazigi, 2000).

Outra frente que não podemos ignorar são os *podcasts* e *lives* que estão pipocando por diversas mídias sociais como Youtube, Instagram e Facebook, e através de programas de videoconferência, razão da sua capacidade de alcance e praticidade em tempos de distanciamento social, quarentena e, em alguns casos, *lockdown*. De ações individualizadas a articulações institucionais, estas práticas contribuem para a popularização do conhecimento geográfico e fortalecimento da ciência em tempos de negacionismo científico e *fakenews*, além de possibilitar o protagonismo de centenas de geógrafas e geógrafos invisibilizados pela cruel competição, vaidade e autopromoção que assolam o universo acadêmico no Brasil e no Mundo.

Já no Ensino de Geografia, os desafios são enormes. Com a suspensão das aulas presenciais, a modalidade EaD (Ensino à distância) e o teletrabalho vêm ganhando espaço mesmo nos corpos acadêmicos mais resistentes a tal. É impossível substituir a qualidade e eficácia do ensino presencial, mas o debate do ensino à distância precisa ser realizado e, se parte significativa das escolas e universidades optarem por esta modalidade, as metodologias e os conteúdos de geografia, bem como o planejamento docente e a formação de professores precisarão ser repensados em toda a sua complexidade. Essencial salientar que o EaD descortina a primazia da tecnologia na desigual sociedade brasileira (Filho, 2020), questão longe de ser resolvida simplesmente fornecendo internet e computadores a estudantes, pois o acesso em condições de igualdade é um problema estrutural do país, e a dimensão técnica da EaD não pode ser imposta desconsiderando a vulnerabilidade familiar, as condições de trabalho, financeiras, psíquicas, e até mesmo os ambientes adequados de estudo.

No tocante a Geografia Política, é necessário considerar a dificuldade de fazer análises geopolíticas a partir de uma crise que ainda durará meses e suas consequências serão incalculáveis. No entanto, conjecturas e reflexões são possíveis, pois temos acesso a dados estatísticos, eventos geográficos e ações políticas bastante contraditórias (Mello-Théry & Théry, 2020). Nas universidades, faz-se urgente que, neste segundo semestre ou em 2021, os departamentos de Geografia ajustem e insiram uma disciplina e/ou formações em Geografia Política para dar conta de nossos estudantes compreender e discutir esta crise com a devida profundidade teórico-metodológica e analítica. E neste aspecto, foram sistematizados alguns desdobramentos temáticos: O fortalecimento

da economia chinesa no limiar da Covid-19, Pirataria Moderna: o caso norte-americano, Biossegurança, Dinâmica do Turismo & Produção do Espaço, Fascismo de Estado, Cooperação Sul-Sul, Multilateralidade e Bilateralidade, África e Oriente Médio, América Latina, ONU, BRICS, Mundo e Divisão Internacional do Trabalho, Migrações e Controle de Fronteiras, Crise dos refugiados, Questão amazônica, Questão indígena e Geopolítica do Petróleo.

E a natureza? Bom, como diria o pensador Aílton Krenak (2019), ela cobra o seu preço, mas também é bastante rápida em demonstrar seu alívio imediato. Não sabemos em que outro momento a noção de organismo esteve tanto em evidência, apesar de secundarizada diante da prioridade para com os contaminados e doentes. Como ressaltado, as alterações são imediatas. Basta conferir a diminuição dos índices de poluição nas metrópoles: pode-se verificar os dados científicos ou, ainda, respirar pela janela para comprovar o fato de que a diminuição da circulação de pessoas e do consumo, em diferentes níveis e escalas, é diretamente proporcional a melhoria do ar que respiramos, e nas grandes metrópoles essa alteração é evidente. Em tempo, após 30 anos a Cordilheira do Himalaia pôde ser vista a centenas de quilômetros de distância, em localidades na Índia e Paquistão. E ainda em tempo, registros pelo mundo afora mostram os animais cada vez mais afoitos territorialmente, ocupando e circulando por espaços urbanos inconcebíveis antes das ações de contenção territorial. Frente a dimensão ecológica desta crise sanitária (Latour, 2020), é urgente questionar o modelo urbano-industrial que vêm pressionando os ecossistemas globais e locais, alterando a mobilidade ecológica e a dinâmica da vida silvestre, ocasionando um maior índice de patógenos (Everard *et al*, 2020).

Por outro lado, o desmatador não faz *home office*, alertaram pesquisadores do Instituto de Pesquisas Ambientais da Amazônia (IPAM). Sem estratégias concretas de fiscalização e controle, e com o Estado estimulando na surdina estes crimes ambientais, o ciclo do desmatamento intensificasse e, segundo dados do Imazon (2020), já ultrapassamos os índices alarmantes verificados no primeiro semestre de 2019. Com a maior parte da população preocupada com a própria saúde e em isolamento social, identificar e denunciar crimes como desmatamento, garimpo e grilagem de terras ficaram mais difíceis. No entanto, a ciência geográfica dispõe de suficiente domínio técnico e consciência das injunções territoriais para articular conhecimento e ação em defesa do meio ambiente e das populações tradicionais.

A questão indígena brasileira é uma tragédia anunciada (Castro, 2020). No dia 10 de Abril foi registrada a primeira morte entre os Ianomâmis. Atualmente o vírus já se disseminou entre os povos indígenas do Caburai ao Chuí, e, de acordo com dados da Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica (COICA, 2020), foram identificados cerca de cinco mil indígenas contaminados na região pan-amazônica, índice que aumenta semanalmente. Além da falta de anticorpos para a doença e os conhecidos problemas estruturais de acesso à saúde destas populações que vivem distante dos grandes centros, precisam também enfrentar a indiferença do Estado brasileiro e o assédio constante de garimpeiros e desmatadores. O que a Geografia poderia fazer? Como ciência, continuar a produzir conhecimento crítico sobre o território. Como cientistas, denunciar e colaborar. *An passant*, é interessante notar, inclusive, como a concepção da presença indígena somente no Norte do país – ideia de vazios demográficos – ainda está fortemente arraigada no imaginário cultural brasileiro por força do passado colonial.

Conclusões

A necessidade da geografia: discussões e apontamentos para a pós-pandemia

A Geografia, ciência de síntese, é um campo científico amplo e interdisciplinar, com um plural arcabouço teórico-metodológico que se renova constantemente, e neste sentido, muitas outras subáreas da Geografia poderiam ser mencionadas e discutidas em suas especificidades, como a Epistemologia, Geografia Econômica, Geografia dos Transportes, Climatologia e Biogeografia. Contudo, o objetivo foi ressaltar a diversidade analítica da geografia para clarificar o porquê, onde e como da sua capacidade de apresentar reflexões críticas e respostas visando o combate ao novo coronavírus, tomando o fenômeno como multiescalar e multidimensional, e considerando não só a contemporaneidade como também a formação histórica e territorial, reveladora de profundas desigualdades socioterritoriais (Santos & Silveira, 2001). Existe uma geografia da Covid-19 que precisa ser interpretada de forma crítica, espacial e dialética, sendo capaz de investigar uma série de vulnerabilidades territoriais por onde a dimensão da (in)sustentabilidade do planeta causada pelo desenvolvimento capitalista e por políticas pouco democráticas são centrais.

A denominada Geografia da Pandemia – a geografia do nosso tempo – constitui um *vir-a-ser* mais como um movimento científico coletivo e ativo politicamente, e menos como possibilidade de consolidar-se enquanto subárea de estudos desta ciência. Por suposto que esta segunda opção não pode ser totalmente descartada, já que pesquisas vêm demonstrando que deveremos conviver com esta crise por muitos anos. Assim, é a força do contexto e a perversidade da crise que impõe mudanças de ordem prática e conceitual, ressignificando conceitos científicos, categorias analíticas e intervenções territoriais que fortalecem tanto o conhecimento múltiplo sobre o território (Haesbaert, 2017) quanto a busca por alternativas frente a globalização hegemônica (Santos, 2001). Propor abordagens multidisciplinares, evitando leituras simplificadas do território, parece ser um pressuposto para esta geografia, uma geografia atravessada por um *novo velho mundo*

Instigados pela complexidade da pandemia, a geografia é capaz de observar a dinâmica dos fenômenos em suas múltiplas escalas e dimensões, particularizando-a no tempo e espaço, construindo sínteses explicativas e apresentando uma diversidade enorme de hipóteses, teorias e claro, mapas. Contudo, as análises precisam se esforçar para não se desconectar em demasia da realidade concreta, onde as adversidades ocorrem e são sentidas. Valorizemos também a prática intelectual (Castree *et al*, 2020, um privilégio possibilitado pelo isolamento social e suspensão das atividades universitárias, enquanto a população mais pobre precisa trabalhar para sobreviver (Santos, 2020). A excepcionalidade do momento impõe muito mais perguntas que respostas, como o desafio de priorizar a dimensão das desigualdades socioespaciais e territoriais para compreender como as geografias da Covid-19 afetam a forma como fazemos geografia e definimos o progresso da disciplina (Castree *et al*, 2020)

Por uma perspectiva política, arriscamos afirmar que se os governos se atentarem para o que a geografia produz, os países com certeza poderão praticar uma governança territorial mais democrática e com justiça de direitos e acesso. Inclusive as ações de combate ao novo coronavírus seriam mais consistentes, já que antecipadas considerando os diferentes horizontes temporais do planejamento (curto, médio e longo prazo). É pelo equilíbrio e coordenação entre ações políticas e conhecimento científico que vida e economia serão entendidas enquanto uma unidade. Se os geógrafos e a geografia tiverem consciência de seu lugar de fala, manter uma postura crítica e praticar o rigor científico e conceitual, terá totais condições de responder o agora e o pós-pandemia.

Referências

- Asociación Española de Geografía (2020). *AGE e pandemia: reflexiones sobre la crisis atual*. Espanha: AGE. Obtido em <https://www.age-geografia.es>
- Associação de Geógrafos Brasileiros (2020). *Leituras para a quarentena*. São Paulo: AGB. Obtido em <http://agbcampinas.com.br>
- Becker, B (1982). *Geopolítica da Amazônia: A nova fronteira de recursos*. Rio de Janeiro: Zahar
- Bógus, LMM, e Magalhães, LFA (2020) Desigualdades socioespaciais e pandemia: impactos metropolitanos da Covid-19. In Passos, JD (Org). *A pandemia do coronavírus: Onde estivemos? Para onde vamos?* São Paulo: Paulinas
- Cataia, M (2020) Civilização na encruzilhada: globalização perversa, desigualdades socioespaciais e pandemia. *Revista Tamoios*, v. 1 (16) 125-137 doi: 10.12957/tamoios.2020.50440
- Cardoso, PV, Seabra, VS, Bastos, IB, Costa, ECP (2020). A importância da análise espacial para toma de decisão: um olhar sobre a pandemia de Covid-19. *Revista Tamoios*, v. 1 (16) 232-245. doi: 10.12957/tamoios.2020.50440
- Carlos, AFA, e Cruz, RCA (2019). *A necessidade da Geografia*. São Paulo: Contexto.
- Castro, EV (2020, 19 de Maio). O que está acontecendo no Brasil é um genocídio [postagem no blog]. Obtido em <https://n-1edicoes.org/>
- Castree, N; Amoore, L; Hughes, A; Laurie, N; Manley, D; Parnell, S (2020) Boundless contamination and progress in Geography. *Progress in Human Geography*, v 44(3) 411-414 doi: 10.1177.0309132520920094
- Castells, M. *Depois da Guerra*. Campinas: Associação de Geógrafos Brasileiros. Recuperado de <http://agbcampinas.com.br/>
- Cruz, RCA (2000). *A política de turismo e território*. São Paulo: Contexto
- Castilho, D (2020). Um vírus com DNA da globalização: o espectro da perversidade. *Espaço e Economia*, v. 17, 1-8. doi: 10.4000/espacoeconomia.11224
- Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (2020). Peru: COICA Obtido em <https://coica.org.ec/>
- Dodds, K; Broto, VC; Detterbeck, K; Jones, M; Mamadouh, V; Ramutsindela, M (2020) The Covid-19 pandemic: territorial, political and governance dimensions of the crisis. *Journal Territory, Politics, Governance*, v. 8 289-298 doi: 10.1080/21622671.2020.1771022
- Everard, M; Johnston, P; Santillo, D; Staddon, C (2020). The role of ecosystems in mitigation and management of Covid-19 and other zoonoses. *Environmental Science & Policy*. V. 111, 7-17 doi: 10.1016/j.envsci.2020.05.017
- Filho, MMS (2020). Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. *Revista Tamoios*, v. 1 (16) 1-13. doi: 10.12957/tamoios.2020.50440
- Gössling, S; Scott, D; Hall, CM (2020) Pandemics, tourism and global change: a rapid assessment of Covid-19. *Journal of Sustainable Tourism*, 1-10 doi: 10.1080/09669582.2020.1758708
- Guimarães, RB (2015) Geografia da saúde: categorias, conceitos e escalas. In Guimarães, RB (ed) *Saúde: fundamentos de Geografia humana* (pg 79-97). São Paulo: Editora Unesp
- Haesbaert, R (2020). Reflexões geográficas em tempos de pandemia. *Espaço e Economia*, v. 18, 1-6. doi: 10.4000/espacoeconomia.12926
- Harvey, D (2020) Política Anticapitalista em tempos de Covid-19. In Davis, M (ed), *Coronavírus e a luta de classes* (pp. 13-25). Brasil: Terra sem Amos.

- Krenak, A (2019). *Ideias para adiar o fim do Mundo* (1º ed.) São Paulo: Companhia das Letras
- Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (2020) *Abril registra recordes de desmatamento na Amazônia nos últimos dez anos*. Brasil: IMAZON
- Latour, B (2020) *A crise sanitária incentiva a nos prepararmos para as mudanças climáticas*. Campinas: Associação de Geógrafos Brasileiros. Recuperado de <http://agbcampinas.com.br/>
- La Blache, PV (1954) *Princípios de Geografia Humana*. Lisboa: Cosmos
- Luna-Nemecio, J. (2019). “La geografía crítica, educación popular y socioformación como triple fundamentación para pensar sobre el Desarrollo Social Sostenible”, pp. 443-469. En: Juárez-Hernández, L., Luna-Nemecio, J., Guzmán, C., (coord.) (2019). *Talento Humano, Investigación y Socioformación*. Mount Doura, Estados Unidos. Kresearch. doi:10.24944/isbn.9781-945721-30-4
- Luna-Nemecio, J. (2020). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 21-26. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419>
- Moreira, R (2014). *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras*. São Paulo: Editora Contexto
- Mello-Théry, e N. A & Théry, H (2020). A geopolítica do Covid-19. *Espaço e Economia*, v. 17, 1-9. doi: 10.4000/espacoeconomia.11224
- Neto, JAS, e Castro, FM (2000). *Capitalism über alles: uma interpretação da pandemia de coronavírus no Brasil à luz da geografia radical de Neil Smith*. *Espaço e Economia*, v. 18, 1-18. doi: 10.4000/espacoeconomia.12926
- Porto-Gonçalves, CW (2017). De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In Cruz, VC & Oliveira, DA (Org). *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. (pg 37-57). Rio de Janeiro: Letras Capital
- Sauer, C (2000). A educação de um geógrafo (1967). *GEOgraphia*, Ano II, n.4. Recuperado do URL <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13392>
- Sanchez, R; Morales, E; Lates, F. (2020). Vulnerabilidad Social al COVID-19 en Tijuana, Baja California. *El Colegio de la Frontera Norte*. Recuperado de <https://www.colef.mx>
- Santos, M (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus* (1º ed). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal
- Santos, M (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record
- Santos, M, e Silveira, ML (2001). *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record
- Silveira, ML (2006). O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. *GEOUSP – Espaço e Tempo*. n. 19, 81-91. Doi: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2006.73991
- Simão, MP (2020). Como as favelas nos ajudam a pensar a cidade após a pandemia do Coronavírus? *Revista Tamoios*, v. 1 (16) 50-62. Doi: 10.12957/tamoios.2020.50440
- Sorré, M (1961). *El hombre e la tierra*. Madrid: Labor
- Tuan, Y (2005) *Paisagens do Medo*. São Paulo: Editora Unesp
- Yazigi, EA (2000). *A alma do lugar: turismo, planejamento e cotidiano*. São Paulo: Contexto

La formación en valores ante la crisis del COVID-19: retos para la Educación Media Superior en México

*Formation of values in the light of COVID-19 crisis:
challenges for the High School Education in México*

 **Gerardo Bolaños Arias**

CBTis 41 y Cceyte Plantel Ensenada, México;
gerabolanos@yahoo.com.mx

Resumen: La crisis civilizatoria urge la necesidad de promover las actitudes y valores que pueden sensibilizar a los estudiantes a identificarse con su entorno social y ambiental. El objetivo fue realizar un estudio cualitativo mediante la metodología del registro documental para determinar la importancia de la formación en valores en Educación Media Superior ante la pandemia del COVID-19. Los resultados arrojaron que la formación en valores no está estructurada. Se requieren más estudios sobre formación valoral. Las reflexiones se centraron en el enfoque pedagógico socioformativo como una estrategia que vincula los valores como comportamientos concretos que fomentan el desarrollo integral en armonía con el desarrollo sostenible. En este momento de la pandemia del COVID-19 toma más relevancia un comportamiento ético para rectificar las formas de entender y situarnos en el mundo, una labor con ineludibles repercusiones para la educación y la pedagogía. Se llega a la conclusión que es necesaria una educación enfocada en vivir valores para el bienestar común con compromiso ético para hacer frente a la pandemia COVID-19.

Palabras clave: *COVID-19; desarrollo sostenible; formación en valores; socioformación*

Abstract: The civilizational crisis urges the need to promote attitudes and values that can sensitize students to identify with their social and environmental surroundings. The objective was carried out with a qualitative study using the documentary record methodology in order to determine the importance of value formation in higher education in the face of COVID-19 pandemic. The analysis showed that in higher education value formation is not structured. There is a need for more research on value formation. The reflections focused on the socioformative pedagogical approach as a strategy that links values as concrete behaviors that promote integral development in harmony with sustainable development. In this moment of COVID-19 pandemic is relevant an ethical behavior to rectify the ways of understanding and situating ourselves in the world, a work with unavoidable repercussions for education and pedagogy. Concludes that it is necessary an education to approach of live values seeking the community well being with ethical commitment to confronting the COVID-19 pandemic.

Keywords: *COVID-19, socioformation, sustainable development, value formation*

Introducción

La pandemia de COVID-19 está modificando la conducta de millones de personas en el mundo. La educación es uno de los espacios sociales que enfrenta grandes retos frente a esta pandemia. Buendía (2020) menciona que “no hay tiempo para la improvisación, pues el costo puede ser muy alto y el reclamo histórico devastador” (p.32). La educación es un baluarte esencial para enfrentar la crisis civilizatoria que estamos viviendo y la incertidumbre del futuro, pero para que realmente la educación sea un baluarte es necesario romper con el “pensamiento estable, pausado y estructurado que nos caracteriza” (Buendía, 2020, p.25).

Johnson, Saletti-Cuesta & Tumas, (2020) llevaron a cabo un estudio transversal para explorar los sentimientos y expectativas que genera el COVID-19, dentro de los resultados obtenidos sobre las consecuencias positivas que podría tener el coronavirus en la sociedad, las palabras e ideas que más se mencionaron fue solidaridad, conciencia y cuidado del ecosistema. Un aspecto a destacar fue un cambio de actitud de las personas con respecto a la valorización del medio ambiente, los encuestados señalaron un mayor respeto por la naturaleza y conciencia medioambiental (Johnson, Saletti-Cuesta & Tumas, 2020). De este estudio se desprende que para una educación que responda ante los nuevos desafíos originados por la pandemia del COVI-19 es indispensable una formación en valores que vaya encaminada a alcanzar el desarrollo sostenible mediante la vivencia de valores universales al buscar el bien individual, social y ambiental (Tobón, 2017).

Las exigencias de las problemáticas mundiales como el COVI-19, la crisis ecológica y de civilización a las cuales se están enfrentando los jóvenes los lleva a reflexionar sobre qué clase de futuro se les avecina (Chacaltana, Dema, & Ruiz, 2018). En este contexto toma especial relevancia una estrategia de formación en valores enfocada en aumentar la riqueza de la vida humana que ayude a consolidar el desarrollo sostenible como una propuesta con gran fuerza ética para liderar el cambio del rumbo del desarrollo, fomentando los valores necesarios para construir un nuevo humanismo que propugne un florecimiento humano basado en la aplicación de la ciencia y la tecnología al servicio de la humanidad. El desarrollo sostenible se perfila como un planteamiento de avance ante una crisis civilizatoria (Aznar & Barrón, 2017; Hernández, 2016).

En este escenario, ¿cuáles serían los retos de la Educación Superior en México? Las instituciones de Nivel de Educación Media Superior son formadoras de la sociedad porque una proporción considerable de los alumnos que egresan se incorporan a la planta productiva de su comunidad (Zorrilla, 2012). Sin embargo, los docentes de Nivel Medio Superior son cuestionados por el abandono escolar de los estudiantes en los primeros semestres (Tuirán, 2018). De acuerdo con las principales cifras del Sistema Educativo Nacional en México, en el ciclo 2018-2019, los estudiantes que asisten a bachillerato y que terminan sus estudios pero que no llegan a la universidad es el 42% (Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019). Si bien muchos de estos jóvenes tienen una especialidad técnica profesional, carecen de una formación en valores intencionada y sistemática que les permita desarrollar una identidad axiológica que contribuya de manera activa en la solución de las problemáticas sociales y ambientales. Dar prioridad al enfoque axiológico en el Nivel de Educación Media Superior representa un reto para los docentes, debido a que no han recibido capacitación en esta área y porque implica responsabilidad, actualización teórica y metodológica para enfrentar dicha tarea en la ejecución de la práctica educativa (Yurén, Saenger & Rojas, 2014).

En este periodo de asilamiento por la pandemia de COVID-19, Ruiz (2020) destaca la importancia de que los docentes de Nivel de Educación Media Superior hagan un alto y lleven a cabo una profunda consideración sobre: “¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizajes hacen falta?” (p.1). Es un tiempo para fortalecer en los estudiantes los valores como seres humanos (Ruiz, 2020). La formación valoral, en especial su psicogénesis, es un vacío educativo a nivel bachillerato. Por tal razón, las metas de este estudio son:

1. Realizar un análisis crítico de la formación en valores en Educación Media Superior.
2. Establecer la relación de la formación en valores con desarrollo sostenible bajo el enfoque socioformativo ante la crisis civilizatoria.
3. Establecer la relación de la formación en valores ante la pandemia del COVID-19.

Desarrollo

El estudio consistió en una investigación documental (Bermeo-Yaffar, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón, 2016; Herrera y Tobón, 2017). Para la organización, análisis e interpretación de las investigaciones consultadas se utilizó el registro documental puro sin cartografía CIFE y la planeación UVE (Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda, y Tobón-Tobón, 2015). Se usó la UVE socioformativa porque permite visualizar con claridad el problema de investigación mediante la articulación de saberes y con una metodología flexible que promueve el pensamiento complejo (González, 2018).

Categorías de Análisis

Para buscar la información, organizarla y analizarla se usaron cuatro categorías: formación en valores, desarrollo sostenible, socioformación y COVID-19. Se sistematizaron las investigaciones recientes en torno a la formación en valores en Educación Media Superior como estrategia para la sostenibilidad. Los criterios de selección de la información se basaron en la metodología del registro documental (CIFE, 2017) (ver Tabla 1)

Tabla 1.

Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Subcategorías	Preguntas o componentes
Formación en valores. (Tobón, 2017); (Ferman, 2018); (Ortega, 2018); (Puig & García, 2015).	Formación valoral en Educación Media Superior. (Tuirán, 2018); (Zorrilla, 2012); (Boroel & Arámburo, 2016) (Yurén, Saenger & Rojas, 2014); (Ruiz, 2020).	¿Cuál son los retos de la formación en valores en Educación Media Superior para una educación más integral? ¿Qué factores están influyendo en la poca información sobre formación valoral en Educación Media Superior?
	Valores. (Tobón, 2017) (González, 2016); (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2019).	¿Qué estrategias implementar desde el enfoque socioformativo para la promoción de valores?

Desarrollo sostenible. (Peña, 2017); (Vilches & Gil-Pérez, 2016).	Justicia social y ambiental. (Carneros, Murillo & Moreno-Medina, 2018) Educación social (Caride, 2017); (Regalado & López, 2019) Riqueza humana. (Aznar & Barrón, 2017); (Hernández, 2016). Crisis civilizatoria. (Chacaltana, Dema, & Ruiz, 2018); (López, Arriaga & Pardo, 2018); (Luna-Nemecio, 2019); (Márquez, 2017); (Hernández, 2016). (Hernández-Moreno, 2016); (Vázquez, 2008); (Yáñez-Velazco, 2013). Emprendimiento Social. (Villanueva, 2019); (Rodríguez, 2016); (Murga-Menoyo & Novo, 2017); (Chaves & Monzón, 2018); (Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante & Jaimes-Morales, 2016).	¿De qué maneras prácticas se puede relacionar la justicia social y ambiental con la formación en valores? ¿Qué valores promover para aumentar riqueza de la vida humana mediante la formación valoral socioformativa? ¿Cómo contextualizar la crisis civilizatoria en las clases para sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de la vivencia de valores? ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas pueden promover el emprendimiento social para promover el desarrollo sostenible?
Socioformación. (Tobón, 2017). (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015)	Proyecto ético. (Tobón, 2013). Socioformación. (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas & Tobón-Tobón, 2015) (Tobón, Cardona, Vélez & López, 2015)	¿Cómo estructurar la construcción de un proyecto de vida ético en Educación Media Superior que tome en cuenta el bienestar social y ambiental? ¿Qué elementos son necesarios para que realmente se implemente un cambio educativo en la formación valoral socioformativa?
COVID-19. (Luna-Nemecio, 2020) (Buendía, 2020)	(Johnson, Saletti-Cuesta & Tumas, 2020); (Ruiz, 2020)	¿Cuáles son los retos para la educación que están surgiendo a partir de la pandemia de COVID-19?

Fuente: Tabla elaborada por el autor para la presente investigación

Criterios de Selección de los Documentos

Los documentos se seleccionaron y analizaron en torno al tema formación en valores con apoyo de las herramientas “Redalyc, Scielo, Google Académico, ResearchGate y Centro Universitario CIFE”. Para la búsqueda de la información se utilizaron las palabras claves “formación en valores”, “desarrollo sostenible”, “socioformación” y “COVID-19”, la búsqueda se complementó con las siguientes palabras asociadas a las categorías: “desarrollo social sostenible”, “formación valoral”, “valores”, “ética”, “educación integral”, “justicia social y ambiental”, “educación social”, “riqueza humana”, “crisis civilizatoria”, “emprendimiento social” y “proyecto ético”. La selección de los artículos se centró en revistas indexadas durante el periodo de 2015-2019, se incluyeron artículos de fechas anteriores porque la información era relevante para el tema de investigación.

Documentos Analizados

En la Tabla 2 se presentan los documentos revisados y analizados sobre las categorías: “Formación en valores, desarrollo sostenible, socioformación y COVID-19”. Al realizar el análisis de las aportaciones en los documentos se buscó líneas de investigación más recientes, elementos teóricos y metodológicos, la concreción en la práctica educativa, transversalidad entre las categorías, los nuevos enfoques y retos que se presentan al abordar esta temática.

Tabla 2.

Clasificación de documentos analizados

Documentos	Tema central	De contextualización	Latinoamericanos	España
Artículos teóricos	33	3	33	6
Artículos empíricos	4			
Libros	2			

Fuente: Elaborada por el autor para la presente investigación.

Resultados

Un concepto principal a tener presente es que la función de la educación es formar seres humanos que contribuyan al mejoramiento de la sociedad a través de la generación de una conciencia crítica, porque no se trata de denunciar solamente situaciones de injusticia sino hacer un esfuerzo por cambiarlas (Carneros, Murillo & Moreno-Medina, 2018). Por ende, para que exista una educación de calidad es indispensable una formación valoral socioformativa porque va orientada a la sostenibilidad (Tobón, 2017). Porque ante las problemáticas mundiales se requiere de una actitud crítica, conciencia social y ecológica (Luna-Nemecio, 2019a). En este tiempo se vuelve indispensable una educación que favorezca una construcción más integra de la biografía cívica que promueva una mayor correspondencia entre las palabras y los hechos (Caride, 2017).

Una educación transformadora debe incorporar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje valores relacionados con la justicia social y ambiental (Regalado & López, 2019). Fomentar en los estudiantes de bachillerato el emprendimiento social es “el germen embrionario del bien social”,

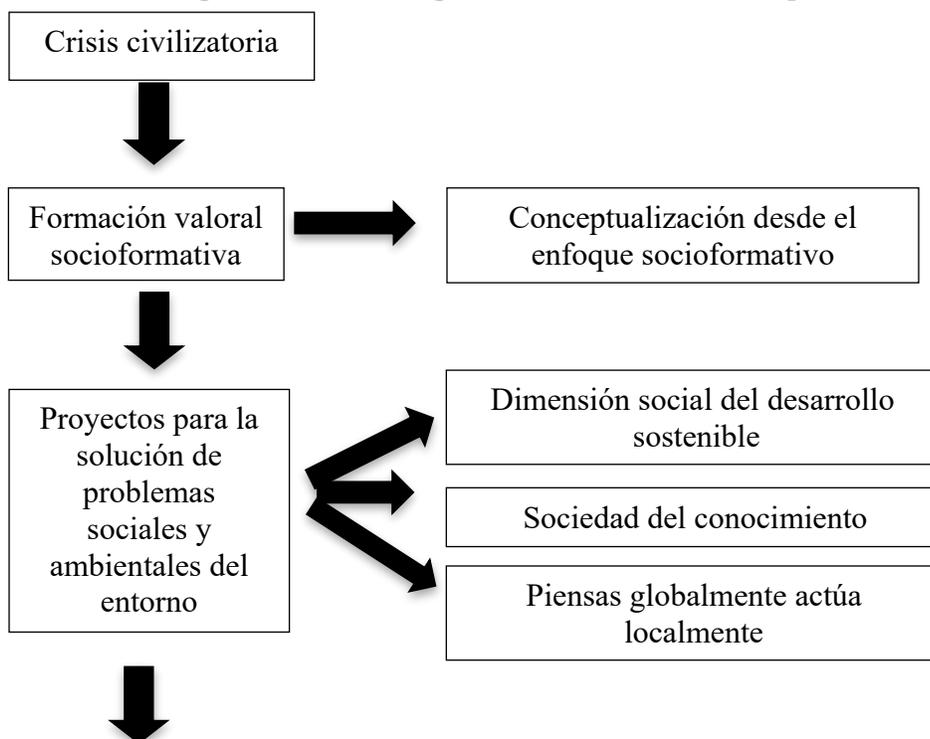
empieza con pequeñas iniciativas en problemas locales pero de relevancia global (Villanueva, 2019; Rodríguez, 2016). Es por eso, que el enfoque socioformativo es el abordaje de los problemas del contexto desde situaciones reales que demandan que los alumnos se ubiquen en su realidad inmediata para lograr un cambio significativo (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas y Tobón-Tobón, 2015).

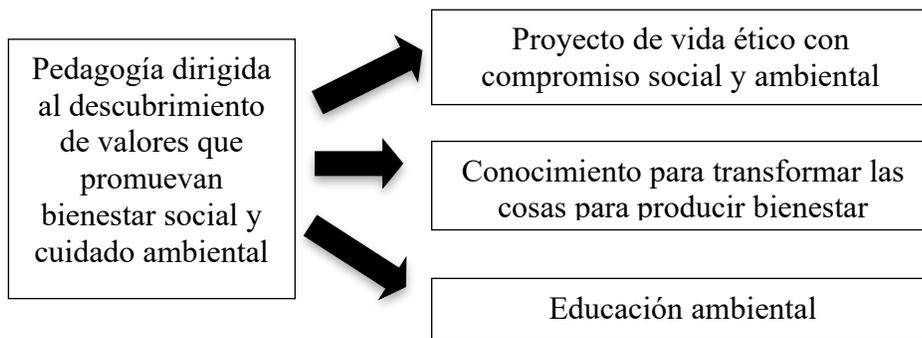
Los valores se están dejando a un lado y se reemplazan por otro tipo de actitudes que conllevan a desestabilizar la convivencia entre los ciudadanos (González, 2016). Es necesario enfrentar las posturas de que no hay nada que hacer ante las problemáticas sociales y ambientales o de encierro en las paredes del aula ignorando lo que sucede en el mundo (Alliaud, 2018). De ahí, el papel relevante los docente en la formación en valores. El gran desafío es que los docentes de Educación Media Superior no han recibido una capacitación en el campo axiológico, dejando este aspecto formativo tan importante a la improvisación, al buen entender y la experiencia del docente. De este estudio se desprenden los siguientes hallazgos:

- Se halló que no hay una prioridad en el desarrollo valoral a nivel institucional.
- Pocas iniciativas para investigar, diseñar, implementar y evaluar estrategias de formación valoral.
- Se deja a la improvisación de los docentes al diseñar sus planeaciones.
- Ante la crisis civilizatoria se requiere una formación valoral socioformativa, donde el principal propósito formativo sea el desarrollo de actitudes y valores necesarias para el bienestar del semejante, el cuidado del planeta y el crecimiento como personas.

No hay evidencias empíricas de formación valoral en conexión con el desarrollo sostenible. Se carece de enfoque pedagógico que vincule la formación valoral con el entorno social y ambiental. El Diagrama de Estrategia de Formación Valoral para Desarrollo Sostenible es una propuesta a seguir:

Diagrama de Estrategia de Formación Valoral para Desarrollo Sostenible





Fuente: Elaborada por el autor para la presente investigación.

Es muy importante iniciar la educación de los jóvenes situándolos en la realidad histórica que están viviendo. Es evidente que estamos ante una crisis civilizatoria, a pesar de esto Vilches y Gil-Pérez (2016) mencionan que “seguimos educando a los jóvenes, en general, como si no hubiera una emergencia planetaria y, lamentablemente, la problemática de la (in)sostenibilidad sigue siendo hoy insuficiente y superficialmente estudiada” (p.395). Se puede conectar la cita anterior con lo que ha estado sucediendo durante la primera mitad del año 2020, la humanidad se está enfrentando a la enfermedad del COVID-19 que está generando problemas sociales y económicos que producen incertidumbre y conmoción a nivel mundial.

Con relación a esta problemática mundial Luna-Nemecio (2020b) menciona las consecuencias en la disminución de respuesta del sistema inmunológico de la humanidad originado por una sobreoferta y consumo excesivo de alimentos procesados con poco valor nutritivo. Este es un claro ejemplo de la voracidad comercial sobre la salud de la sociedad y requiere una discusión profunda sobre la importancia de establecer la relación entre el desarrollo sostenible y la formación en valores, porque es imprescindible que los estudiantes no se sientan simples observadores de los sucesos sociales y ambientales de su entorno. Desde el enfoque socioformativo la formación en valores encamina a los estudiantes a ser actores principales de su contexto y con proyectos convertirse en agentes de cambio.

Cuando se sitúa la dimensión social del desarrollo sostenible, al abordar problemáticas actuales, se centra la atención de los alumnos en la esfera de lo axiológico que permite implementar acciones con visión de futuro evitando la tendencia egoísta de satisfacer las necesidades indispensables sin importar las consecuencias a futuro (Tobón, Cardona, Vélez y López, 2015; Luna-Nemecio, Tobón y Juárez-Hernández, 2019). Es evidente que las problemáticas sociales y ambientales no son asuntos menores, por ejemplo, al conocerse mejor la complejidad del calentamiento global aumenta la comprensión de las causas y sus efectos (Luna-Nemecio, 2019a). En esta misma línea de pensamiento las consecuencias de las problemáticas ambientales se pueden observar con la pandemia del COVID-19 porque se han invadido y destruido ecosistemas en aras de la comercialización. Luna-Nemecio (2020b) menciona que “la zoonosis, ha permitido diversos procesos de transgénesis y recombinación “natural” de virus, que nunca antes habían entrado en contacto con el conjunto de anticuerpos generados por el sistema inmunológico de los seres humanos” (p.23). La pandemia de COVID-19 es un ejemplo claro de los grandes retos socioecológicos que demandan rectificar las formas de entender y situarnos en el mundo, una labor con ineludibles repercusiones para la educación y la pedagogía (Murga-Menoyo y Novo, 2017;

Chaves y Monzón, 2018). Es el momento de una Pedagogía dirigida al descubrimiento de valores que promuevan bienestar social y cuidado ambiental.

En lo que concierne a promover el bienestar social y el cuidado ambiental, la educación ambiental orientada al desarrollo sostenible cruza todas las dimensiones de la persona con el conocimiento global dándole sentido y fomentando una educación integral (Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante y Jaimes-Morales, 2016). El desarrollo sostenible busca la satisfacción de las necesidades de los seres humanos respetando al planeta, teniendo en cuenta no afectar a las futuras generaciones al evitar acciones irresponsables y egoístas. La dimensión social es un punto focal del desarrollo sostenible porque sino se atienden las necesidades sociales difícilmente podrá protegerse el medio ambiente (Caride, 2017).

Conclusiones

Del análisis de los resultados se desprende la importancia de que los docentes de Nivel de Educación Media Superior aborden los aprendizajes esperados pero con una carga de formación valoral socioformativa dirigida hacia la solución de problemas reales. Una manera de hacerlo es promoviendo prácticas pedagógicas de reflexividad que inviten a los estudiantes a verse a sí mismos con relación alguna problemática social y ambiental: ¿Qué actitudes y valores son necesarios para abordar las problemáticas del entorno? (Puig y García, 2018). Este es el paso inicial para empezar a innovar la pedagogía, orientando a los estudiantes a identificar qué aspectos del comportamiento humano afectan o benefician a su entorno social y al medio ambiente.

Ahora bien, la educación tiene como propósito fundamental la preparación de los jóvenes para la vida, en cada tiempo y circunstancia (Yañez-Velazco, 2013; Ortega, 2018). ¿Cuáles son algunas circunstancias que caracterizan a la sociedad actual? Una de esas características es el individualismo, la falta de compromiso por el bien común tanto del entorno social y natural. Así como, la incertidumbre sobre el futuro y un tiempo sin certezas, que ha llevado a tener que diseñar el proyecto de vida surfeando en las olas de una sociedad cambiante y cada vez más imprevisible. Estas situaciones han generado insensibilidad que exige a los individuos flexibilidad y fragmentación de intereses y afectos, para estar siempre bien dispuesto a cambiar abandonando compromisos y lealtades para alcanzar el proyecto de vida que cada vez se asemeja a un espejismo (Vázquez, 2008).

Ante esta situación de crisis civilizatoria para la socioformación el proyecto ético de vida con compromiso social y ambiental es un eje fundamental. Este proyecto de vida ético se va construyendo situando a los alumnos en escenarios educativos donde vivan los valores como comportamientos concretos en la solución de problemas de su vida cotidiana (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015). El proyecto ético de vida contribuye al desarrollo de la personalidad moral mediante el uso de la sociedad del conocimiento para transformar las cosas para producir bienestar personal y social. De acuerdo con Tobón (2013) se fundamenta en una ética que parte de “asumir las consecuencias de los actos y respetar las normas de convivencia, implica reconocer los errores y reparar los daños” (p.39). En este momento de la pandemia del COVID-19 toma más relevancia un comportamiento ético buscando el bienestar común. El proyecto ético de vida es una expresión de la formación en valores que ayuda al desarrollo integral de los estudiantes con una visión de solidaridad antes situaciones críticas, tanto sociales como ambientales (Tobón, 2017).

Este análisis documental deja claro que ante las nuevas problemáticas mundiales que están siendo cada más destructivas y donde ningún ser humano sin importar su condición socioeconómica ni latitud donde viva no es inmune, como en el caso del COVID-19, se requiere contar con nuevas estrategias educativas que sensibilicen y preparen a los estudiantes, que serán los próximos nuevos ciudadanos, a buscar soluciones que tomen en cuenta el desarrollo sostenible. Una educación centrada en lo ambiental, social y valoral es la herramienta para que los alumnos se concienticen de la importancia de ser proactivos en el cuidado de su entorno y ser capaces de vivir valores, cambiar conductas y estilos de vida para su bienestar individual, social y ambiental (Rodríguez, 2016). Esta nuevo enfoque sitúa a la educación en un lugar central y predominante para buscar soluciones a los grandes problemas de la humanidad y evitar el avance de la crisis civilizatoria (Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante y Jaimes-Morales, 2016).

El enfoque socioformativo es una propuesta que aborda este vacío educativo de formación en valores en Educación Media Superior (Ferman, 2018). Pero para implementar la formación valoral socioformativa es importante comprender que implica un proceso (Boroel & Aramburo, 2016). Es importante destacar que se espera que desde la ética docente se asuma una conciencia social y educativa crítica para promover la vivencia de valores de los alumnos mediante participación activa con compromiso con la comunidad educativa y diseñando situaciones de aprendizaje orientadas al desarrollo sostenible (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2019). Para lograr esto, se requiere de concientización de los directivos y docentes a partir de revisión teórica y análisis conceptuales para estructurar las estrategias más adecuadas mediante trabajo colaborativo y así implementar una docencia diferente; todo esto indispensable para lograr la socioformación (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas & Tobón-Tobón, 2015). En resumen podemos concluir que se requiere:

- Una visión de la educación centrada en lo social y ambiental donde la socioformación sirva como columna vertebral (Tobón, 2017).
- Una educación enfocada en el bienestar común con compromiso ético para hacer frente al COVID-19 (Rodríguez, 2016).
- Metodología para comprender que la formación valoral socioformativa se puede incorporar en cualquier asignatura y que va más allá de las paredes del aula (Peña, 2017).
- Establecer estrategias que vinculen los principios del desarrollo sostenible con la formación valoral socioformativa para brindar mayor solidez pedagógica (López, Arriaga y Pardo, 2018).
- Promover mediante la formación en valores la construcción de un proyecto ético de vida con compromiso social y ambiental (Tobón, 2017).
- Contextualizar la educación para adquirir nuevas cualidades que exigen los acelerados cambios del contexto (Márquez, 2017).
- Realizar más investigaciones sobre formación valoral en Educación Media Superior.

Referencias

Alliaud, A. (2018). Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la enseñanza y la formación en las escuelas de hoy. *Espacios en Blanco*, (28), 33-48. <https://cutt.ly/Ga0J2ZQ>

- Aznar P. & Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo, *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 25-53. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu291253>
- Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, J. y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6), 103-121. <http://www.redalyc.org/html/461/46148194006/>
- Boroel, B. & Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 463-482. <https://bit.ly/3jScbgp>
- Buendía, A. (2020). Desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia: la contingencia inesperada. *Reporte CESOP*, (132), 25-32. <https://cutt.ly/Ba0Jh9>
- Caride, J. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 245-272. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>
- Carneros, S., Murillo, F. & Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>.
- CIFE (2017) *Metodología del registro documental para la búsqueda y organización de la información científica* (1ra. Ed.). México: CIFE, 2016. https://issuu.com/cife/docs/metodolog_a_registro_documental_1.
- Chacaltana, J., Dema, G. & Ruiz, C. (2018). El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe. *Perfiles educativos*, 40(159), 194-210. <https://bit.ly/2BITLO5>
- Chaves, R. & Monzón, J. (2018). La economía social ante los paradigmas económicos emergentes: innovación social, economía colaborativa, economía circular, responsabilidad social empresarial, economía del bien común, empresa social y economía solidaria. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (93), 5-50. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.93.12901>
- Ferman, O. (2018). Valores para ser mejores: La investigación-acción en una propuesta valoral en Ciudad Juárez. *Chihuahua Hoy*, 16(16), 365-410. <http://dx.doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2018.16.12>
- González, A. (2016). Formación en Valores Éticos: ¿Posibilidad o Utopía? *Escenarios*, 14(2), 120-128. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.936>
- González, M. (2018). UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto. *IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH*, 9(16), 133-153. <https://cutt.ly/aa0K1vH>
- Hernández-Moreno, J. (2016). La modernidad líquida. *Política y cultura*, (45), 279-282. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018877422016000100279&lng=es&tlng=pt
- Hernández-Mosqueda, J. Guerrero-Rosas, G. y Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: Base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596008>
- Herrera-Meza, S. y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>

- Johnson, MC., Saletti-Cuesta, L. & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl.1), 2447-2456. <http://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- López, I., Arriaga, A. & Pardo, M. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? *Revista Española de Sociología*, 27(1), 25-41. doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.2>
- Luna-Nemecio, J. (2019a). Megaproyectos, acumulación del capital y la sostenibilidad: reconfiguración capitalista del territorio y devastación ambiental. *Revista de Geografía Espacios*, 8(16), 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/331023816>
- Luna-Nemecio, J. (2020b). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 21-26. <https://orcid.org/0000-0002-6850-3443>
- Luna-Nemecio, J., Tobón, S. & Juárez-Hernández, L.J. (2019). Socioformation and complexity: towards a new concept of sustainable social development. *Human Development and Socioformation*, 1(2), 1-13. <http://cife.edu.mx/huds>
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39(158), 3-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901001>
- Murga-Menoyo, M. & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo <<glocal>> y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Ortega, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Virtual Redipe*, 7(8), 30-45. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/539>
- Ortega-Carbajal, M., Hernández-Mosqueda, J. y Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11(4), 141-160. <http://www.redalyc.or/articulo.oa?id=46142596009>
- Palomera, R., Briones, E. & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.V10.n25.2019.9116>
- Peña, J. (2017). La formación de profesionales en desarrollo sustentable en un programa de educación superior intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 265-282. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S187053082017000200265&lng=es&nrm=iso
- Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa: México. <https://cutt.ly/hsCjGNC>
- Puig, J. & García, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Folios*, 41, 7-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938641002>
- Regalado, G. & López, C. (2019). Propuesta metodológica para el conocimiento de la educación ambiental de forma transdisciplinar. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1007-1017. <http://dx.doi.org/10.33010/recie.v4i2.421>
- Rodríguez, D. (2016). Emprendimiento sostenible, significado y dimensiones. *Revista Katharsis*, N., (21), 419-448. <https://doi.org/10.25057/25005731.775>
- Ruiz, J.S. (2020). Autorreflexión. *Educación en Movimiento (Mejoredu)*, (8), 7-10. <https://cutt.ly/PsCj6Zq>

- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E. & Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos* 18(2), 266-281. <http://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª .ed.) Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J. & López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción pedagógica*, 24(1), 20-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224808>
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. & Antonio, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <https://www.scielo.org/ve/%2Fpdf/%2Fpdg/%2Fv36n1/%2Fart02.pdf&usg=AOvVaw0BicPlsiZjCtgbINyHRkk0>
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora (USA): Kresearch. <https://dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2>
- Tuirán, R. (2018). Avances en la Educación Media Superior 2012- 2017, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/images/noticias/avances.pdf>
- Vázquez, A. (2008). Zigmunt Bauman, Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (19). <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>
- Vilches, A. & Pérez, D. (2016). La transición a la Sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 395-407. <http://hdl.handle.net/10498/18296>
- Villanueva, H. (2019). Desarrollo sostenible y emprendimiento social. *Círculo de escritores*. <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>.
- Yáñez-Velazco, J.C. (2013). La educación en sociedades líquidas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4(11), 137-141. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/336>
- Yurén, T., Saenger, C. & Rojas, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del conocimiento. “*Actualidades Investigativas en Educación*”, 14(1), 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876010>
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima. *Perfiles educativos*, 34, 70-83. <https://bit.ly/2E2QYQq>



Análisis Conceptual sobre los Nuevos Retos para los *Millennial* en el *Ámbito del Crowdfunding* *Conceptual Analysis of the New Challenges for Millennials in the Ambit of Crowdfunding*



Diana Surirela Santoyo Ledesma

Universidad Autónoma de Baja California Sur, México

dsantoyo@uabcs.mx

Resumen: Este análisis documental muestra la perspectiva que tiene la generación *millennial* con respecto a las FinTech y el fondeo colectivo. La investigación se generó en tres fases, se aplicaron cuatro líneas conceptuales diseñadas por categorías que brindaron las directrices del documento. El problema que se pretende disipar es determinar las posibilidades de invertir en las plataformas cobijadas por el *crowdfunding* misma que sirva para emprender, dar a conocer las que ofrecen mejores alternativas de inversión para la generación *millennial*, para analizar las prioridades de inversión. Los resultados refieren que esta generación no previene situaciones a futuro, sin embargo, son apreciados como la fuerza laboral. En julio de 2015 la industria de fondeo colectivo en México había apoyado exitosamente 4,081 campañas con un total 256 millones de pesos recabados de 53,276 inversionistas. La conclusión refiere que, durante el 2016, 80,000 personas participaron fondeando proyectos en México, tomando en cuenta el crowdfunding financiero y no financiero.

Palabras clave: crowdfunding; Fintech; fondeo colectivo; generación millennial; plataformas de fondeo colectivo

Abstract: This documentary analysis shows the perspective that the *millennial* generation has regarding FinTechs and collective funding. The research was generated in three phases, applying four conceptual lines determined by categories that provide the guidelines of the document. The problem that is intended to dissipate is to determine the possibilities of investing in the platforms sheltered by crowdfunding. The same as that used to undertake, to publicize those that offer better investment alternatives for the *millennial* generation, to analyze investment concerns. The results found that this generation does not prevent future situations, however, they are appreciated as the workforce. In July 2015, the collective funding industry in Mexico had successfully supported 4,081 campaigns with a total of 256 million pesos collected from 53,276 investors. The conclusion referred to the fact that, in 2016, 80,000 people participated in projects anchoring in Mexico, taking into account financial and non-financial crowdfunding.

Keywords: crowdfunding; collective funding; collective funding platforms; Fintech; millennial generation

Introducción

El concepto de generación se puntualiza al conjunto de individuos que nacen delimitados por fechas, tienen cercanía en educación, influencia cultural y social con una alta semejanza, una forma de dividir a las personas (Howe & Strauss, 2009). Sin embargo, es inevitable dilucidar la influencia y características propias de cada generación como lo indica González (2017) y Madrigal, Ávila, & Madrigal (2019) en la Tabla 1:

Tabla 1.

Tipo de generaciones

Generación	Periodo	Características
Baby boomers	1946-1964	Actualmente representan el 22% de la población. Son análogos y no tienen ningún tipo de relación con lo digital.
Generación X	1965-1979	Actualmente representan el 18% de la población. Entablan conexiones con lo digital, por lo que se les conoce como inmigrantes digitales.
Generaciones “Y” o Millennials	1980-2000	Incorporan a un 42% de la población y, por ello, son un mercado que quieren alcanzar todas las marcas. Son considerados los primeros nativos digitales y se presiden por la inmediatez.
Generación Z, generación posmilénica o centúrica	2001-2009	Apreciados como verdaderos nativos digitales, por haber nacido en ese entorno. Representan al 17% de la población.
Generación T o táctil	2010 y se prevé que acabe en 2025.	También denominada generación tecnológica o generación alfa, es la cohorte demográfica que sigue a la generación Z o posmilénica.

Fuente: elaboración propia a partir de González (2017) y Madrigal, Ávila, & Madrigal (2019).

La generación focal para este documento serán los *millennial*, dado que su contexto laboral posee actualmente una alta incertidumbre; la búsqueda de alternativas para cubrir sus necesidades y deseos se ven empañadas al ausentarse esa seguridad. Como indican Rodríguez, Olivares, Pinillos, Girón, López y García (2016), ante la falta de ofertas cualificadas conforme a la preparación, la alternativa es trabajar como emprendedor, como un campo de desempeño apto y viable por la preparación que poseen. De acuerdo a Sujansky y Ferri-Reed (2009), abordan el amplio desafío al que se enfrentan las organizaciones para comunicarse y poder impactar a esta generación *millennial*; por ello, las empresas buscan la manera de poder ganar terreno para atraerlos y de retenerlos.

La generación *millennial* —también denominada como disruptiva (Emiliozzi, 2016), según lo indica la Encuesta Millennial (2019), coincide en que a pesar de haber un crecimiento económico actual y estar en un entorno de oportunidades, se sigue presentando un pesimismo hacia sus carreras

profesionales, sus contexto de vida y el mundo que les rodea. Con respecto a la cuestión económica el argumento es dirigido a inconformidades más puntuales, los *millennial* están listos para la disrupción. El 53% de los entrevistados por la firma Scratch (2019) puntualizan desacuerdo en cómo operan los bancos, sin embargo, sí observan oportunidad en el campo financiero. Los celulares son parte de su actividad personal, laboral, familiar, económico, entre otros (Caraher, 2014). Se considera que a los *millennial* les caracteriza el concepto denominado *disruptive drivers* (Deitch, 2019), tal término ha sido impulsado desde el 2008.

Lo anterior, promueve la denominada economía colaborativa, como señala la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia en un estudio sobre la economía colaborativa (2016):

En los últimos años, de una forma acelerada, la innovación de las tecnologías de la información, la expansión de Internet, la generalización de dispositivos móviles con geolocalización e intercambio de datos de banda ancha, y la aparición de ecosistemas digitales, propietarios o abiertos, con nuevas plataformas y aplicaciones, está facilitando el desarrollo de estos nuevos modelos de acceso a bienes y prestación de servicios basados en compartir, reciclar y reutilizar (11).

En este panorama aparecen en el sector de las empresas *FinTech* (Philippon, 2016) y su potencial disruptivo en la industria bancaria, así como las tendencias que están definiendo la banca del futuro. Cabe mencionar que el término *Fintech* se basa en “finance technology”, y se utiliza para denominar a las empresas que ofrecen productos y servicios financieros, utilizando la comunicación y las tecnologías.

Con la finalidad que los servicios ofrecidos sean más eficientes y a menor costo, comparativamente que la banca tradicional (CONDUSEF, 2018) la industria financiera está mutando debido a la competencia de las empresas *FinTech* y sus nuevos modelos de negocio (CAF, 2016). Las innovaciones en el ámbito *FinTech* tienen el potencial de mejorar la eficiencia de la industria financiera y promover la inclusión de grupos sociales tradicionalmente desatendidos por los bancos. Lo anterior dió apertura al denominado *crowdfunding* (Barbieri, Fina, Partal, & Subirats, 2019), denominada también como “esfera cultural”. Es un financiamiento colectivo, establecido como un nuevo modelo de financiamiento, el fin de este modelo es promover la iniciativa empresarial, innovación y la inclusión económica, (Crowdfunding México, 2019).

El problema que se pretende disipar es determinar las posibilidades de los *millennial* para invertir en las plataformas cobijadas por el *crowdfunding*, misma que sirva para emprender y dar a conocer las que ofrecen mejores alternativas de inversión para esta generación, quien está optando por estas *Fintech* y que pueda analizar las prioridades de inversión que los *millennial* están realizando. Cabe señalar que el Global Entrepreneurship Monitor GEM, (2015) sitúa dos principios en aquellos con inclinación hacia el emprendimiento. El número uno obedece a la necesidad, por ausencia de empleo o no existe expectativa en el mercado laboral. El número dos obedece a una oportunidad latente, orillado a incrementar su nivel de ingresos o en la búsqueda de obtener mayor independencia económica.

A la par, es necesario destacar la relevancia del nivel de conocimiento de los *millennial* sobre el dominio de la educación financiera, misma que contempla tres aspectos clave: a) adquirir una comprensión y juicio en materia de finanzas; b) poseer capacidad para utilizar los conocimientos en beneficio propio; c) ejercitar la responsabilidad financiera, aplicarlas bajo elecciones instruidas, con sensatez de los riesgos asumidos, (Comité Económico, 2011).

De acuerdo a lo descrito, el presente estudio conceptual se conduce a las siguientes metas: 1) averiguar las condiciones para emprender bajo la forma de financiamiento colectivo, 2) determinar las características para convertirse en emprendedor, 3) conocer las regulaciones de estas plataformas

Fintech, 4) realizar un análisis comparativo en cada una de las plataformas *crowdfunding*, 5) describir el perfil financiero de los *millennial* para invertir en el modelo *crowdfunding*.

Metodología

Se soporta la investigación en un estudio cualitativo exploratorio con base en recapitulaciones vinculadas con el problema esbozado. Se exploran investigaciones anteriores sobre la situación del problema. Con base en la metodología del análisis documental utilizado por Rodríguez & Luna-Nemecio (2019), el estudio se apoya en datos secundarios obtenidos del análisis de artículos científicos, páginas institucionales, estadísticas, entre otros. Las particularidades de selección de documentos son: autor, año, título de la investigación, metodología y los resultados obtenidos; las referencias pretenden no ser mayor a cinco años.

Otro aspecto a considerar es el uso del método bibliométrico mismo que utiliza informes y datos bibliográficos obtenidos de base de datos en publicaciones para dar el respaldo en la conformación de campos científicos (Čater & Zupic, 2015). El uso de esta técnica apoya a la exploración, organización y examinación de amplios antecedentes históricos que coadyuvan a la investigación (Daim, Rueda, Martin & Gersdri, 2006; Lorena & Ospina, 2015).

Las técnicas son las variadas para obtener información, mientras que los instrumentos son las herramientas que se estilan para la recolección, almacenamiento y procesamiento de la información recogida (López, 2013). La selección para llevar a cabo el análisis documental (Arias, 2012) entorno al concepto de las actitudes de los *millennial* para involucrarse en el modelo de *crowdfunding* se basó en el diseño intrumental presentado en la Tabla 2.

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos de investigación

Diseño	Técnica	Instrumento
Diseño de Investigación Documental	Análisis documental	Fichas Computadora y sus unidades de almacenamiento
	Análisis de contenido	Cuadro de registro y clasificación de las categorías

Fuente: Arias (2012:68).

Así mismo se considera lo mencionado por Creswell (2013) & Neuman (1994) donde abordan las actividades del investigador cualitativo (Tabla 3):

Tabla 3.*Actividades del investigador cualitativo*

1	Originar datos expresadas en notas amplias, diagramas, mapas o los denominados “cuadros humanos”, para crear descripciones detalladas.
2	Obtener un panorama “interno” (desde el centro del fenómeno), sin perder la perspectiva.
3	Hacer uso de múltiples técnicas de investigación y destrezas sociales de un modo flexible, de acuerdo con las exigencias de la situación.
4	No preciar las variables con el propósito de manipularlas experimentalmente.

Fuente: *Elaboración propia, a partir de Creswell (2013) & Neuman (1994).*

De acuerdo a las metas propuestas en el documento, se desglosan las categorías y subcategorías, así como la definición y sus componentes (Tabla 4).

Tabla 4.*Líneas conceptuales sobre los nuevos retos para los millennial en el campo del crowdfunding.*

No.	Categorías	Subcategoría	Definición de la categoría	Componentes
1	Condiciones para emprender, concebido dentro del financiamiento colectivo <i>crowdfunding</i>	Describir las plataformas que operan en México	Qué es el <i>crowdfunding</i> y sus tipologías	Variables de las inversiones en las empresas de <i>crowdfunding</i>
2	Características para convertirse en emprendedor dentro de estas empresas <i>Fintech</i>	Referir los requisitos de emprendimiento	Qué es y cómo operan las <i>Fintech</i>	Pros y contras de participar en las <i>Fintech</i>
3	Regulaciones de las plataformas <i>Fintech</i>	Enunciar quien regula a estas plataformas	Exponer la actividad de AFICO como ente regulador	Logros de AFICO con las <i>Fintech</i>
4	Perfil financiero, en los millennial para invertir en el modelo <i>crowdfunding</i>	Analizar la participación de los millennial en los modelos del <i>crowdfunding</i>	Evaluar el impacto de las <i>Fintech</i> en los millennial.	Analizar su perfil financiero

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados

1. Condiciones para emprender, concebidas dentro del financiamiento colectivo *Crowdfunding*.

El término *crowdfunding* se establece como una práctica dirigida a emprendedores que buscan dar a conocer un nuevo proyecto. “Un individuo o colectivo pública una convocatoria abierta a través de la Web para generar una comunidad de seguidores que le apoyen en la financiación” (Fresneda, 2014: 58). Ahora bien, en la tabla 5 se muestran otras variables del concepto a partir del 2014:

Tabla 5

Definiciones del crowdfunding

Autor	Definición
Mollick (2014)	El <i>crowdfunding</i> permite a fundadores de empresas con y sin fines de lucro, artistas y empresarios culturales financiar sus ideas a través de pequeñas contribuciones de un relativamente extenso número de individuos utilizando el internet sin intermediarios financieros
Ahlers (2015)	El <i>crowdfunding</i> se convierte en la esperanza de los emprendedores para llamar la atención de futuros inversionistas. Todo esto mediante una convocatoria abierta. Esto se puede realizar a través de redes sociales o plataformas que son creadas para este fin y en las cuales se establece un tiempo determinado para la recolección del dinero
Colombo (2015)	Se realiza una convocatoria abierta, principalmente a través de Internet, para proporcionar recursos financieros, ya sea en forma de donación o a cambio del producto futuro o alguna otra forma de recompensa.
AFICO (2019)	El Fondo Colectivo es un modelo de formación de capital y participación de mercado, en donde las necesidades de financiamiento de proyectos se transmiten a una comunidad a través de una plataforma digital y se obtiene apoyo de inversionistas, fondeadores y donantes.

Fuente: Elaboración propia

Al tener claridad del concepto de *crowdfunding*, se procede a indicar cuáles son los cinco modelos que cobija este sistema por medio de plataformas, los cuales, según AFICO (2019), son: a) recompensas; b) préstamos; c) donaciones; d) equidad; e) inmobiliaria. En la tabla 6, se describe cada una de ellas, expresando el modelo que utilizan, los tipos de proyectos que atienden, entre otros aspectos.

Tabla 6.

Descripción de las opciones en México de las plataformas de crowdfunding.

De acuerdo a la plataforma AFICO, existen cinco modelos para realizar inversión con atractivos porcentajes, así como para apoyar ideas de startups o empresas llamadas génesis. Los enunciados en esta tabla cuentan con solicitud ante la CNBV y no financieros.

<p>Modelo Inmobiliario</p> <p>Financiamiento a proyectos inmobiliarios que son pre-aprobados por personal con el perfil adecuado para su valoración</p> 	<p>Modelo Equity/capital</p> <p>Inversión de capital a cambio de acciones de la empresa</p> 
<p>Modelo de Donación</p> <p>Los inversionistas efectúan donaciones con la premisa de ayudar o de recibir satisfacción personal.</p> 	<p>Modelo de recompensas</p> <p>El financiamiento se da a cambio de un regalo o recompensa al finalizar el proyecto.</p> 
<p>Modelo de préstamos</p> <p>La obtención de préstamos sin intermediarios, con plazo e interés fijos.</p> 	



Fuente: Elaboración propia a partir de AFICO (2019).

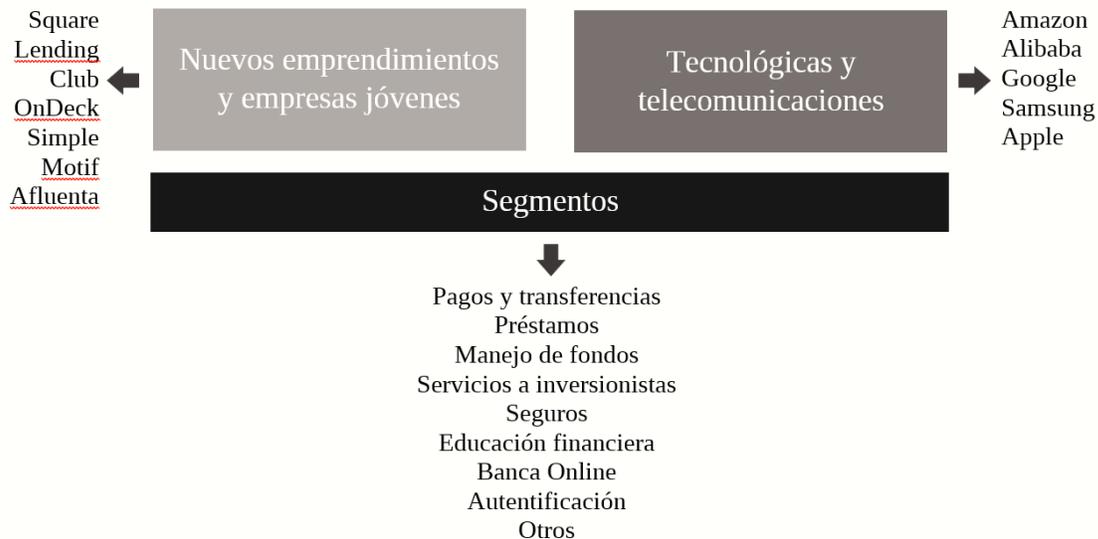
Cabe señalar que, el *crowdfunding* posee seis tipos de solicitantes, a) Emprendedores: son aquellas personas que buscan financiamiento para el arranque y etapa inicial de su idea de negocio, b) Desarrollo inmobiliario: son empresas que buscan financiamiento para la construcción, remodelación o mejora de modelos inmobiliarios comerciales y de otros tipos, c) Solicitante de crédito: cualquier persona en busca de préstamos para las actividades de su negocio, pago de deudas, invertir en su hogar, cuidado de su salud, educación y para eventos familiares, d) Beneficiario: proyectos, empresas, asociaciones o personas sin fines de lucro que solicitan donaciones para financiar proyectos con fines altruistas, e) Creador: cualquier persona, empresa o asociación que quiere realizar un proyecto inspirador y de carácter innovador, que busca apoyo financiero y que está dispuesto a recompensar a sus fondeadores, f) Microempresario: son personas que buscan financiamiento para la expansión de su negocio.

2. Características para convertirse en emprendedor dentro de estas empresas Fintech

El término *FinTech* proviene de dos palabras: finance (finanzas) y technology (tecnología). La traducción al español haría referencia a la tecnología financiera; es decir, a la oferta de servicios financieros a través de las nuevas tecnologías. El origen de la palabra *FinTech* surgió hace más de 25 años. Según Hochstein (1990), la conformación de la palabra obedece a un proyecto liderado por Citicorp, es decir, por la empresa financiera que se conoce hoy como Citigroup.

De acuerdo al Banco de Desarrollo de América Latina (CAF, 2016) se puntualiza que el sector *FinTech* es el conjunto de empresas no financieras que usan la tecnología digital y herramientas asociadas, como computación en la nube, blockchain, big data, inteligencia artificial, redes sociales, entre otros. Todo ello con el fin de prestar servicios financieros a consumidores y empresas de una forma innovadora y bajo nuevos modelos de negocio. En la siguiente Figura 1 se desglosa el comportamiento de las Fintech.

Figura 1.
Empresas FinTech



Fuente: González (2014).

De acuerdo a CONDUSEF (2019), las empresas financieras aplican como intermediarios en transferencias de dinero, préstamos, compras y venta de títulos financieros, así como asesoramiento financiero. Las áreas en las que se desenvuelven son:

- Trading y mercados.
- Pagos y remesas.
- Educación financiera y ahorro.
- Préstamos.
- Gestión de inversiones.
- Gestión de finanzas personales.
- Gestión de finanzas empresariales.
- *Crowdfunding* (financiamiento de proyectos).
- Seguros.
- Soluciones de scoring, identidad y fraude.

Lo interesante de las *Fintech* es atraer principalmente un mercado joven, la mayoría de ellas están vinculadas a tecnologías afines con dispositivos móviles, esto promueve que no hay necesidad de ir a una sucursal para llevar a cabo algún trámite (CONDUSEF, 2019); por lo que son innovadoras y flexibles al público. Este tipo de tecnología ofrece soluciones para los clientes que resultan muy convenientes por tres razones: la facilidad con que pueden ser usadas; la rapidez con la que se presta el servicio, a veces en tiempo real; y el costo asequible, como lo indica CAF (2016).

La alternativa de valor que presentan las *Fintech* radica en las opciones que manifiestan con respecto a los bancos y se manejan en tres rubros: a) ofrecen una experiencia de compra simple y rápida a través de una interfaz digital amigable, accesible en múltiples canales digitales que están disponibles a cualquier hora y en cualquier lugar; b) son negocios totalmente digitales, sin sucursales, cajeros o sistemas heredados, rubros que impactan los costos operativos de los bancos; de acuerdo con la Corporación de Seguro de Depósitos (Federal Deposit Insurance Corporation) en los Estados

Unidos, el costo promedio de dichos rubros, más los salarios relacionados, alcanza entre el 51% y el 60% del total de los gastos operativos de los bancos comerciales en Estados Unidos (FDIC, 2016); c) poseen herramientas para comprender al cliente, para satisfacer sus necesidades y protegerlo de fraude, como análisis de grandes datos, modelos predictivos e inteligencia artificial (PWC, 2016); d) fructifican la tecnología para entrar en segmentos donde los bancos y otros proveedores tradicionales de servicios son ineficientes o sufren por falta de transparencia o de asimetrías en información.

Sin embargo, Baxter (2016) añade que las empresas *FinTech* continuarán en aumento hasta que se llegue a un punto de inflexión. A partir de allí, las instituciones financieras que no se hayan transformado, primero verán que su crecimiento será lento y luego comenzarán a declinar: “el tiempo en que esto ocurra será diferente alrededor del mundo, pero las tendencias serán consistentes: los bancos tradicionales que se adapten prosperarán, mientras que aquellos que no lo hagan enfrentarán dificultades” (Citi GPS, 2016). Citi estima que esa participación de mercado crecerá hasta el 17% en 2023 (Citi GPS, 2016). El proceso de disrupción se observa en la Figura 2:

Figura 2.

Las fuerzas de la disrupción en la industria bancaria.



Fuente: La revolución de las empresas FinTech y el futuro de la Banca (2016).

Con respecto a las desventajas de las *FinTech*, según Álvarez (2014), es dar a lugar al quebranto en la protección del inversor. Es decir, se enfrentan a las dificultades para obtener financiación de los proyectos innovadores, acompañado de la importancia del riesgo de fracaso que tienen. Por esta razón, la normativa del mercado de valores justamente trata de evitar que los ahorradores inviertan en productos no adecuados para los usuarios, y por ello estas operaciones pueden estar sujetas a su regulación.

Así mismo, en la norma británica Regulatory Considerations se señalan los siguientes riesgos típicos de la inversión en masa: 1) el alto riesgo de fracaso de las sociedades de nueva creación: señala que alrededor de un 70 por cada 100 de las sociedades fracasan dentro de los cinco primeros años sin dar nunca beneficios; 2) los riesgos específicos de las participaciones minoritarias en sociedades: liquidez, falta de dividendos, posibilidad de disolución, falta de capacidad de influir en las decisiones de la sociedad; 3) el conflicto de intereses entre la plataforma y el inversor: el regulado observa que la remuneración se suele establecer en función de la financiación, por lo que la plataforma puede estar

tentada de minimizar los riesgos para favorecer la inversión; 4) el asesoramiento financiero no autorizado: las PFP no deben dar consejos de inversión, pues en ese caso deberían someterse a las reglas de empresas de servicios de asesoramiento financiero.

Por otra parte, CONDUSEF (2019) sostiene que hay ciertas desventajas al ser el deudor; debido a que, si por algún motivo la institución no procede adecuadamente, no renueva el historial crediticio, o el saldo de crédito, una vez realizado los pagos correspondientes, el resultado no es satisfactorio, el deudor no tendrá quién lo respalde legalmente, ya que este tipo de instituciones no se encuentran reguladas. El planteamiento es interesante, ya sea utilizar o prestar dinero de una *Fintech*, sin embargo, este mercado no está regulado por el Instituto para la Protección al Ahorro Bancario [IPAB] (2018), por lo que, si la empresa deja de operar, no hay modo de que te devuelvan tus recursos.

3. Regulaciones de las plataformas *Fintech*

A inicios de marzo en 2018 se establece la “Ley para regular las Instituciones de Tecnología Financiera”. La ley establece un comité interinstitucional de innovación financiera, en el cual la CNBV, el Banco de México y la Secretaría de Hacienda aprobarán ciertas reglas comunes al sector y algunas de las solicitudes de autorización como empresa *FinTech*. Este comité está en proceso de aprobar reglas secundarias que las nuevas empresas deberán cumplir, por lo que las industrias *FinTech* deberán estar al pendiente de los requisitos como capitales mínimos, reglas de identificación al cliente y prevención de lavado de dinero, entre otras, que se derivarán de la próxima legislación que está en curso.

De acuerdo a Forbes (septiembre, 2018) el objeto de la nueva regulación son tres nuevos tipos de empresas. Según Greenham (2018):

- La aparición de la nueva ley no regula otras dos formas de *crowdfunding* que son comunes en el ecosistema, como el *crowdfunding* de donación y el *crowdfunding* de recompensas o regalos, ya que éstas no son una prestación de servicios financieros.
- Las instituciones de fondos de pago electrónico, son empresas que desarrollan sistemas electrónicos que permiten crear un registro o cuenta de orden electrónica a nombre de sus clientes en las que se reconoce el dinero que los propios clientes depositen o reciban de terceros y actualizar en tiempo real esas cuentas para reconocer los cargos, abonos, e inclusive cambios de divisas o criptodivisas que el cliente haya autorizado a las mismas.
- Por último, la ley prevé la oportunidad a las empresas que quieran ofrecer servicios financieros que requieran autorización cuando se ofrezcan a través de nuevas tecnologías, al presentar a las autoridades financieras mexicanas su modelo de negocio.

Cabe puntualizar que, la ley autoriza que las empresas que venían ofreciendo servicios como *crowdfunderas* o como instituciones de fondos de pago electrónico, lo sigan haciendo; siempre y cuándo publiquen en su página de internet una notificación en el sentido de que están en proceso de autorización (Forbes, septiembre 2018). Hasta que no la obtengan, el servicio que prestan no estará supervisado por cualquier institución gubernamental. Por otro lado, las que no venían operando con el público a la entrada en vigor de la ley, deben dejar de hacerlo, hasta obtener una autorización de la autoridad correspondiente.

Sin embargo, AFICO (31 de octubre de 2019) maneja un enlistado que se presenta en la siguiente tabla 7 donde se indica quienes han cubierto su etapa de acuerdo al plazo otorgado para cubrir los requisitos ante la CNBV, en ella se indica que la plataforma que no realizó su trámite no continuará operando (Tabla 7).

Tabla 7.

Lista incluye nombre comercial de la plataforma y el folio de aceptación solicitud ante la CNBV.

Plataforma	Dirección web	Folio
Doopla	https://www.doopla.mx/	201900408802
Briq	https://www.briq.mx/	201900442366
Cumplo	https://www.cumplo.mx/	201900401829
Afluenta	https://www.afluenta.com/	201900436860
Expansive	https://expansive.mx/	201900442329
Inverspot	https://inverspot.mx/	201900442327
Lendera	https://www.lendera.mx/	201900442376
Playbusiness	https://playbusiness.mx/	201900442365
Prestadero	https://prestadero.com/	201900434620
Yo te Presto	https://www.yotepresto.com/	201900436627
Zigo	https://zigocapital.com/	201900439668
Red Girasol	https://www.redgirasol.com/	201900442662
Funday	https://www.funday.com/	201900438018
M2Crowd	https://www.m2crowd.com/	201900436983
Rocktech	https://rocktech.mx/	201900442699
Monific	https://monific.mx/	202900443485
Arkangeles	https://arkangeles.co/	201900440897
100 Ladrillos	https://www.100ladrillos.com/	201900439917
Pm2	https://www.pm2.mx/	201900439616
Raischub	https://www.raischub.com/	201900443577
Ocapital	https://ocapital.mx/	201900442416
Propeler	https://propeler.mx/	201900439771
Fonpico	https://www.fonpico.com/	201900441051
Capital Funding Lab	https://www.capitalfundinglab.com/	201900439427
Snowball	https://www.snowball.mx/	201900443073

Fuente: Comunicado AFICO, 2019.

Nota: (Las expuestas en color negro ya están integradas a AFICO, las azules están en proceso de integrarse y en verde falta concluir el trámite).

4. Perfil financiero, en los *Millennial* para invertir en el modelo *crowdfunding*.

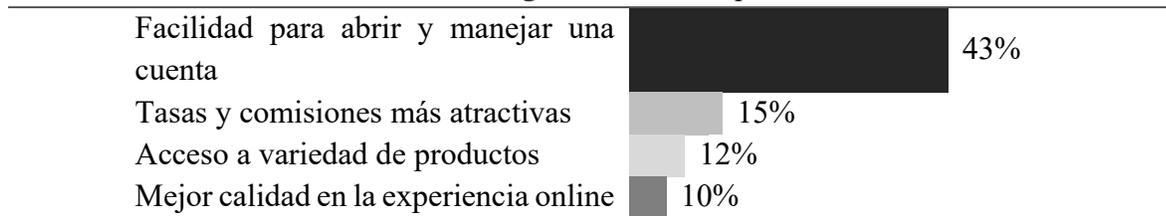
De acuerdo a lo indicado por CAF (2016) menciona que la tasa de adopción de servicios FinTech en los países desarrollados está estimulada por una alta penetración del internet y de teléfonos celulares, así como por la demanda de los *millennial*, estos representan el mayor grupo de población en Estados Unidos, con más de 80 millones de personas, pero se calcula que para 2020 esa generación represente el 60% de los consumidores mundiales, por lo que sus hábitos impactan la forma en la que se consumen muchos productos. Estudios demuestran que los *millennial* son los primeros en adoptar las soluciones *FinTech*. En su encuesta a consumidores digitales, *Ernst and Young* (EY) encontró que la facilidad para abrir y manejar una cuenta era la principal razón para utilizar los servicios *FinTech* para un 43% de los encuestados. Otras razones fueron las tasas y comisiones más atractivas (15%), acceso a variedad de productos (12%) y mejor calidad de la experiencia online (10%).

Un factor adicional que impulsa la adopción de servicios *FinTech* entre los *millennial* es la pérdida de confianza en las instituciones financieras tradicionales. De acuerdo con el *millennial Disruption Index*, 75 por ciento de los *millennial* responderían mejor a la oferta de servicio de Amazon, Google, Apple o PayPal que a la de un banco. De hecho, un 33% piensa que no necesita un banco para nada (Millennial Index, 2015). La pérdida de confianza se traduce en que muchos consumidores estén dispuestos a buscar una mejor oferta y a cambiar de proveedor cuando lo encuentren, incluso si ello significa confiar en instituciones no financieras.

Un estudio de la firma consultora Accenture en 2014 encontró que entre un 15 y 20% de los consumidores cambia de proveedor de servicios financieros cada año. El índice se basa en una encuesta a 100.000 personas nacidas entre 1980 y 2000 durante tres años. Resultados encuesta a consumidores digitales Razones para utilizar servicios *FinTech* 43% 15% 10% 12% algunos bancos y la lealtad hacia ciertas marcas actuaban como un muro de contención a la entrada de competidores al mercado (Gráfica 8).

Gráfica 8.

Resultados encuesta a consumidores digitales. Razones para utilizar servicios FinTech.



Fuente: Ernst & Young (2013).

Discusión

De acuerdo a las contribuciones de otros autores como Sundararajan (2014) menciona que la economía colaborativa es un vehículo de consumo, lo dirige a un dispendio individualizado, de mayor calidad y variedad. Por otro lado, Schneider (2014), Schor (2014), Konrad y Mac (2014) manifiestan que los propietarios de muchas de éstas *FinTech* están concentrando una gran cantidad de riqueza debido a los altos beneficios que se obtienen de ellas como son Uber o Airbnb, como resultado de los beneficios sociales que obtuvieron por medio de las plataformas de fondeo.

Para Magallón (2016) sigue siendo un desafío la regulación de la economía disruptiva informacional y comenta que, al ser un nuevo escenario, continúa con recovecos, a manera de ejemplificación menciona el caso de Airbnb, donde la plataforma ha llegado a acuerdos con diversas administraciones locales (Amsterdam, San Francisco o Portland) para recaudar a los usuarios algunos impuestos turísticos y de ocupación y hacérselos llegar a la administración correspondiente (CNMC, 2016). Del mismo modo, resulta imprescindible tener en cuenta que esta nueva demanda afecta a otros modelos de negocio. El alquiler de apartamentos y habitaciones modifica la propia oferta de hoteles, albergues, etc.

Por su parte, Botsman (2015) destaca cinco ideas clave para poder hablar de empresas colaborativas: 1) La idea de negocio principal consiste en descubrir el valor de activos no utilizados o infrautilizados, ya sea por los beneficios monetarios o no monetarios; 2) la empresa debe tener una misión clara impulsada por valores y basada en principios como la transparencia, la humanidad y la autenticidad a la hora informar de las decisiones estratégicas a corto y largo plazo; 3) los proveedores

en el lado de la oferta deben ser valorados, respetados y dotados de poder y las empresas han de comprometerse a mejorar la vida de estos proveedores desde un punto de vista económico y social; 4) los clientes deberían beneficiarse de la capacidad de obtener bienes y servicios de manera más eficiente puesto que pagan por el acceso en lugar de por la propiedad y finalmente; 5) el negocio debe basarse en los mercados distribuidos o redes descentralizadas que crean un sentido de pertenencia, responsabilidad colectiva y el beneficio mutuo a través de la comunidad que construyen.

Acorde con las metas previstas en este documento se asume que, el nivel de conocimiento de los *millennial* acerca del dominio de la educación financiera sigue siendo insuficiente, de acuerdo a CONSAR (2017) refiere que esta generación no prevén situaciones a futuro, aunque siguen siendo apreciados como la fuerza laboral que promete muchos desafíos. Sin embargo, esta generación *millennial* es considerada la de mayor disposición para emprender, poseen características que suministran y estimulan el desarrollo de proyectos empresariales, los datos revelan que dentro de las cincuenta start-ups con mayor futuro, en al menos la mitad de ellas participa como socio fundador algún *millennial*. Una de las características principales de la generación *millennial*, más allá de la tecnología y la presencia de sus negocios online, sobresale su capacidad para reinventarse después de un fracaso (Álvarez & Haro, 2017).

Por otra parte, es necesario hacer mención sobre el crecimiento de éstas *FinTech* en el país, demostrando claramente que la población mexicana está incrementado su interés en utilizar este tipo de plataformas de fondeo colectivo. Hay cinco estados que han registrado avances en el cobijo del *crowdfunding*, colocando en primera posición al estado de Querétaro con un 100% en segundo lugar a la Ciudad de México con 94 % y por último sucesivamente a los estados de Yucatán, Quintana Roo y Jalisco con un grado de interés del 78% al 72 %, según Cuevas & Ceja (2019).

En México, el potencial para el mercado de *crowdfunding* es amplio, según el Reporte Nacional de Inclusión Financiera de 2016, tuvo un crecimiento promedio anual de 495% entre 2011 y junio de 2015. Para julio de 2015 se estima que la industria de fondeo colectivo en México había fondeado exitosamente 4,081 campañas con un total de 256 millones de pesos recabados de 53,276 inversionistas (CONAIF, 2016).

- La cantidad de personas participando en las plataformas de *crowdfunding* creció en 41%, al pasar de 46 a 65 mil de 2015 a 2016.
- La perspectiva sobre las plataformas de *crowdfunding* muestra que durante 2016 se lanzaron alrededor 23 mil iniciativas a través de las 21 plataformas registradas en AFICO, lo cual representó un crecimiento de 42% con respecto a 2015.
- Unas 80,000 personas en 2016 participaron fondeando proyectos en México, considerando el *crowdfunding* financiero y no financiero.
- El fenómeno de fondeo colectivo creció en 2014 el 167% su valor se proyectó en \$16 mil millones de dólares a nivel internacional.
- Se han fondeado más del doble de manera consecutiva y alcanzó los \$34.4 mil millones de dólares en el 2015. Las categorías más populares para realizar fondeo colectivo son lending (préstamos p2p) y fondeo a startups sustentadas por emprendedores con un total de \$6.7 mil millones de dólares.
- El financiamiento para los proyectos individuales o empresariales en la modalidad de deuda o capital creció 38% entre 2015 y 2016. El porcentaje mayor que accedieron a financiamiento son jóvenes, toda vez que el 68% se encuentran en un rango de 18 a 29 años de edad.

Referencias

- Accenture (2014). Encuesta mundial de consumo. *Revista Pulso Estratégico*, No. 5, octubre 2015. <https://acntu.re/2MWULkb>
- AFICO (2019). Asociación de Plataformas de Fondo Colectivo. <https://www.afico.org/>
- Ahlers, G. K. C., Cumming, D., Günther, C., & Schweizer, D. (2015). Signaling in Equity Crowdfunding. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 39(4), 955–980. doi.org/10.2139/ssrn.2161587
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Álvarez, J; & Haro, G. (2017). Millenials. La Generación emprendedora. <https://bit.ly/2SHx0QM>
- Álvarez, S. (2014). El «equity crowdfunding» o financiación en masa de inversión: importancia, problemas y opciones en su regulación. *Cuadernos de Derecho y Comercio* 2014, núm. 61, págs. 13-58. Madrid. <https://bit.ly/2MEet3I>
- Barbieri, N; Fina, X., Partal, A; & Subirats, J. (2019). El auge del crowdfunding en la esfera cultural. ¿Nueva arquitectura de la producción compartida o simple reformulación de la fragilidad y precariedad del sector? *Arbor*, 195 (791): a490. doi.org/10.3989/ arbor.2019.791n1003
- Baxter (2016). Informe de resultados del cuarto trimestre y año completo 2016. <https://bit.ly/2Qbo97W>
- BBVA RESEARCH (2016). “Tipos de regulación ‘fintech’: activa, pasiva y restrictiva”. <https://bit.ly/2MIamUk>
- Botsman, R. (2015). “Defining the Sharing Economy: What Is Collaborative Consumption and ¿What Isn’t?”. *Fastcoexist.com*. <https://bit.ly/2QBuHMn>
- CAF (2016). Banco de Desarrollo de América Latina. Reporte de Economía y Desarrollo (RED). Recuperado de: <https://bit.ly/36aghJL>
- Caraher, L. (2014). *Millennials en la oficina: Cómo lidiar con una generación que no sigue las reglas*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana
- Caraher, L. (2015). *Millennials en la oficina*. México, D.F.: Paidós.
- Čater, T; & Zupic, I., (2015). *Bibliometric Methods in Management and Organization*. SAGE, 18(3), p. 430-431. <https://bit.ly/3fWwKpC>
- Centro para la Inclusión Financiera (Center for Financial Inclusion) (junio, 2016) <https://bit.ly/368OHwd>
- Colombo, G., Franzoni, C., Rossi-Lamastra, C. (2015) Internal Social Capital and the Attraction of Early Contributions in Crowdfunding. *Entrepreneurship theory and practice*, 39(1): 75-100.
- Comité Económico y Social Europeo Sección Especializada de Unión Económica y Monetaria y Cohesión Económica y Social [ECO] (2011): “Educación financiera y Consumo Responsable de Productos Financieros”. <https://goo.gl/NyCuuA>
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores [CNBV] (2018). Catálogo de datos abiertos del gobierno de la República. <https://bit.ly/37kDfxH>
- Comisión Nacional del Mercado y La Competencia [CNMC] (2016), Estudio sobre los nuevos modelos de prestación de servicios y la economía colaborativa E/CNMC/004/15. <https://bit.ly/2Zyxrhr>
- CNMC, (2016). “Conclusiones preliminares sobre los nuevos modelos de prestación de servicios y la economía colaborativa”. Recuperado de: <https://bit.ly/2QBu4IZ>
- CONDUSEF (2018). Anuario estadístico. <https://bit.ly/2tcezZK>

- CONDUSEF (2019). Anuario estadístico. Recuperado de: <https://bit.ly/2XzmAVe>
- CONSAR (2017). Resultados de la Encuesta Nacional ¿Qué piensan los Millennials mexicanos del ahorro para el retiro? <https://goo.gl/HbwyiZ>
- Consejo Nacional de Inclusión Financiera, [CONIF] (2016). Reporte Nacional de Inclusión Financiera. <https://bit.ly/2Q9JbUz>
- Consejo Nacional de Inclusión Financiera, [CONIF] (2017). Reporte Nacional de Inclusión Financiera. <https://bit.ly/2FiT4JD>
- Corporación Andina de Fomento [CAF] (2016). Banco de Desarrollo de América Latina. La revolución de las empresas FinTech y el futuro de la banca. Disrupción tecnológica en el sector financiero. N° 24, Serie de políticas públicas y transformación productiva. <https://bit.ly/2Q6gLLa>
- CITI GPS, (2016). Digital Disruption-Revisited. What Fintech VC Investments Tell us About a Changing Industry. <http://citi.us/2QzGBGj>
- Creswell, W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CROWDFUNDING MÉXICO (2019). Casos de Crowdfunding en México. <https://bit.ly/35787jN>
- Cuevas, S; & Ceja, P. (2019). La financiación colectiva (crowdfunding) como innovación para impulsar a los emprendedores mexicanos. Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior del Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás. <https://bit.ly/2ss3CDr>
- Daim, U., Rueda, G., Martin, H., & Gerdri, P. (2006). *Forecasting emerging technologies: Use of bibliometrics and patent analysis*. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(8), p. 983-984.
- Davies, E., & Giovannetti, E. 2018. Signalling experience & reciprocity to temper asymmetric information in crowdfunding evidence from 10,000 projects. *Technological Forecasting and Social Change*, (March), 1-14. doi.org/10.1016/j.techfore.2018.03.011
- Deloitte Global Millennial Survey a “Generation Disrupted”. (2019) México results. <https://bit.ly/2tg4ydN>
- Diario Oficial de La Federación [DOF] (2018). Ley para regular las Instituciones de Tecnología Financiera, 9 de marzo de 2018. <https://www.dof.gob.mx/>
- Emiliozzi, J. (2016). Las finanzas colaborativas como agente disruptivo de la industria de servicios financieros. Analizando el caso de los préstamos persona-a-persona (P2P Lending). Universidad de San Andrés, Victoria Buenos Aires, Argentina. <http://hdl.handle.net/10908/12052>
- Ernst and Young (2013). “Transforming Banks, Redefining Banks. <https://go.ey.com/2MFvs5M>
- FDIC, (2016). Corporación Federal de Seguros de Depósito. Informe anual. <https://bit.ly/2sBnP9N>
- Fresneda, C. (2014). “¿Adiós a los intermediarios?”. Publicado en *El Mundo* el 24/05/2014. <https://bit.ly/2EYKijJ>
- Global Entrepreneurship Monitor [GEM] (2015-2016). Global Entrepreneurship Monitor 2015-2016 Global Report. <http://www.gemconsortium.org/report>
- González, B. (2017). Diferencias entre Baby Boomers y las generaciones X, Y, Z. <https://bit.ly/39jAhLO>
- Greenham, J. (2018). ¿Qué es la Ley Fintech, cómo me afecta o ayuda? *Forbes* (septiembre, 2018). <https://bit.ly/2F9aDvv>
- Guzmán Raja, I. (2014). El crowdfunding: una alternativa de financiación en tiempos de crisis. *Revista AECA*, (106), 17–20 <https://bit.ly/2Btf6e9>

- Hochstein, M. (1990). Bank Think Fintech (la palabra, eso es) evoluciona. Publicado 5 de octubre de 2015. <https://bit.ly/2MFPNrK>
- Howe, N; & Strauss, W. (2009). *Millenials Rising: The Next Great Generation*. New York: Random House.
- Instituto para la Protección al Ahorro Bancario [IPAB] (2018). Informe IPAB, seguros de depósitos Bancarios. <https://bit.ly/2ZD2HMr>
- Konrad, A. & Mac, R. (2014). «Airbnb Cofounders To Become First Sharing Economy Billionaires As Company Nears \$10 Billion Valuation». Forbes. <https://bit.ly/2sCjJ0W>
- López, F. (2013). *El ABC de la Revolución Metodológica*. Primera Edición, JHL Editorial Express, C.A. Caracas- República Bolivariana de Venezuela.
- Lorena, D; & Ospina, P., (2015). *Análisis bibliométrico para la identificación de factores de innovación en la industria alimenticia*. Ad-Minister, (27), p. 99.
- Madrigal, F., Ávila, F., & Madrigal, S. (2019). Retos y Oportunidades del comportamiento organizacional de los Millennials como fuerza de trabajo. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, Vol. 4 N°7, Pág. 86-95. ISSN: 2448-6051. <https://bit.ly/2tSgSkP>
- Magallón, R. (2016). El ADN de la Generación Z. Entre la economía colaborativa y la economía disruptiva. *Revista de Estudios de Juventud*, (114), 29–44. <https://bit.ly/2MGEgbK>.
- MILLENNIAL INDEX, (2015). The Millenial impact report. <https://bit.ly/2SFdxQo>
- Mollick, E. (2014). The dynamics of Crowdfunding : An exploratory study. *Journal of Business Venturing*, 29(1), 1–16. doi.org/10.1016/j.jbusvent.2013.06.005
- Neuman, W.L. (1994), *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Philippon, T. (2016). The Fintech Opportunity. Working Paper 22476. Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138 August 2016. <https://bit.ly/35bdyOZ>
- PWC, (2016). PricewaterhouseCoopers. “Blurred lines: how FinTech is shaping the Financial Industry”. <https://bit.ly/2MGEQ9w>
- Rodríguez, D., Olivares, F., Pinillos, A., Girón, L., López, I., & García, J. (2016). Branding y diseño como herramientas para desarrollar actitudes emprendedoras en nuestros alumnos. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. <https://goo.gl/o18gS1>
- Rodríguez, O; & Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da abem. Associaçap brasileira de edicacão musical*, 27(43), 132-149. <https://cutt.ly/yybM5EI>
- Schor, J. (2014). Debating the Sharing Economy. Great Transition Initiative. <https://bit.ly/2SLK9rI>
- Sign Scratch (2019). Millennial Disruption Index (MDI). <https://www.bbva.com/wp-content/uploads/2015/08/millennials.pdf>
- Schneider, N. (2014). Owning Is the New Sharing. Recuperado de: <https://bit.ly/2F4y5Kg>
- Sujansky, J. G., & Ferri-Reed, J. (2009). *Keeping the millennials: Why companies are losing billions in turnover to this generation--and what to do about it*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sundararajan, A. (2014). «Peer-to-Peer Businesses and the Sharing (Collaborative) Economy: Overview, Economic Effects and Regulatory Issues». <https://bit.ly/2QzdVH7>



¿Qué se entiende por Competencias Musicales? Configurando bases teóricas desde la socioformación y el desarrollo social sostenible

What is meant by Musical Competences? Setting up theoretical bases from the socioformation and sustainable social development



Oswaldo A. Rodríguez R.

Centro Universitario Tecnológico-Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC), Honduras

oarodriguezr@hotmail.com

Resumen: El enfoque por competencias para la educación musical suscita importantes desafíos epistémicos y metodológicos. La importancia que reviste tanto la práctica musical en la formación general de los sujetos, como los espacios de formación musical que promueven el desarrollo especializado, ha sido claramente reconocida. Las propuestas de educación musical que han surgido bajo la idea de vincular propósitos tanto educativos musicales como de desarrollo social dejan al descubierto la necesidad de replantear la educación musical. La Educación Musical para el Desarrollo Sostenible (EMDS) es una propuesta pensada como alternativa, donde la socioformación constituye el punto de partida de un corpus teórico necesario para el sustento epistémico y metodológico. La presente investigación de tipo cualitativa y carácter documental, mediante metodología de cartografía conceptual aborda y analiza la noción de Competencias Musicales con el propósito de evidenciar el desarrollo de esta en el ámbito educativo y musical. El estudio concluye en la necesidad de profundizar la reflexión onto-epistémica y metodológica que permita un diseño competencial para la educación musical desde la socioformación.

Palabras clave: competencias; desarrollo social sostenible; educación musical; socioformación

Abstract: The competency-based approach to music education raises important epistemic and methodological challenges. The importance of musical practice in the general education of subjects, as well as the spaces of music education that promote specialized development, has been clearly recognized. The proposals for music education that have emerged under the idea of linking both music education and social development purposes reveal the need to rethink music education. Music Education for Sustainable Development (MESD) is a proposal conceived as an alternative where social training constitutes the starting point of a theoretical corpus necessary for epistemic and methodological support. This qualitative and documentary research, using a conceptual mapping methodology, addresses and analyses the notion of Musical Competences with the aim of evidencing their development in the educational and musical field. The study concludes on the need to deepen the onto-epistemic and methodological reflection that allows for a competence design for music education from the sociological point of view.

Keywords: competences, music education, socioformation, sustainable social development

Introducción

La conjugación educación musical, socioformación y desarrollo social sostenible, nos pone frente a la necesaria reflexión teórica para comprender la noción de *competencias en educación musical*, de la cual daremos cuenta en esta investigación a través de la metodología de la cartografía conceptual. Esto resulta de vital dentro de la línea de trabajo que se ha venido gestando en torno a una Educación Musical para el Desarrollo Sostenible – EMDS- (Rodríguez y Luna-Nemecio, 2019).

El concepto de Desarrollo Social Sostenible a juicio de Luna-Nemecio (2019) “debe ser considerado desde el pensamiento complejo y la socioformación” (p.6). Este planteamiento denota un giro onto-epistémico a partir de la articulación de una nueva lógica en la que el hecho educativo vinculado a la tecnología e innovación se consideran fundamentales para el logro de los equilibrios socioeconómicos necesarios para el aumento de la vida. Para esto, se requieren “estrategias pedagógicas formadoras de una conciencia sobre la responsabilidad del ser humano en la continuidad de las distintas formas de vida en el planeta” (Aguilar, Mercon y Silva, 2017, p.14).

Por su parte, la socioformación como “enfoque educativo busca responder a los retos de formar para la sociedad del conocimiento con base a la realización de proyectos formativos transversales” (Tobón, 2013, p.8). Esta condición de la transversalidad encuentra cimiento en el pensamiento complejo y el reclamo por una nueva mirada sobre lo que representa el hecho educativo. La complejidad viene de la mano de la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996) puesto que, a través del concepto de *Niveles de Realidad*, es posible el ensanchamiento de la mirada en que se religa lo individual y lo colectivo, las partes y el todo, las partes entre sí, lo singular y lo plural dada la ruptura de conceptos fundamentales.

Esto claramente lo podemos ver en la emergencia del enfoque socioformativo ante el debilitamiento o la insuficiencia de los modelos conductuales y constructivas al abordar la realidad educativa. En el operar del enfoque socioformativo, las competencias constituyen el estado integrador que trasciende los objetivos y las conductas como elementos propios del conductismo y el constructivismo. Las competencias, por tanto, se reconocen como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo” (Tobón, 2013, p. 11).

A partir de esto, los conceptos de *desempeño* y *pertinencia* resultan claves en la configuración del proceso socioformativo. El desempeño se observa en la congruencia que exige una recursividad entre la práctica y la teoría, ya no desde una acción de síntesis o de dinamismo cerrado, sino por el contrario desde una acción recurrente de actualización y potencialización, como lo expresa la epistemología de Sthéphane Lupasco (1968). En cuanto a la pertinencia, los procesos educativos inmersos en la sociedad del conocimiento reclaman no sólo el conocer o el aplicar, sino vincular ese conocimiento tanto teórico como práctico a la realidad social en la que se genera. La necesidad de transformación es inminente y más aún en este especial momento en el que las circunstancias históricas han generado un brusco cambio en el actuar y desempeñarse tanto en lo individual como en lo colectivo, exigiendo con ello el ejercicio de un pensamiento crítico para la gestión de los escenarios de incertidumbre que se viven (De Sousa Santos, 2020).

Desarrollo

Educación Musical: entre los propósitos disciplinares y los propósitos de desarrollo social

Un referente inicial para tener en cuenta será el planteamiento de Touriñán y Longueira (2010) en torno a la música como ámbito de educación general y a la vez como ámbito general de educación. A este respecto los autores precisan que es necesario e importante distinguir que “la música en relación con la educación es ámbito de educación general y ámbito general de educación” (p.153). La primera de las distinciones comprende al área de conocimiento inserta en el currículo escolar (Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017) la cual se orienta principalmente al desarrollo de la sensibilidad y la experiencia estética por medio de actividades que vinculan los aspectos fundamentales de la música como la melodía, el ritmo, la armonía, el sonido. Así, para Touriñán y Longueira (2010) es preciso hablar de una “educación musical por la música, que responde a la integración de esta materia en la educación general de todos los educandos, vincula al significado de educación, como cualquier área de experiencia educativa” (p.154).

En lo que respecta a la segunda distinción, aquella que considera a la música como ámbito general de educación, corresponde a lo que los autores denominan “educación musical para la música”, cuyo propósito “de manera específica es la competencia para crear objetos artísticos con un determinado instrumento musical, ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo” (p.167). Esto viene representado por la institucionalidad tradicional de los conservatorios y escuelas de música, de herencia decimonónica y tradición europea cuyo centro es el discurso musical occidental, la ejecución instrumental y el dominio de las destrezas de lecto-escritura.

En palabras de Shifres y Gonnet (2015), la educación musical de esta naturaleza tiene dos concepciones históricas, la del modelo Jesuita en el que “la educación musical es el proceso de desarrollo de una destreza especial para la ejecución de un instrumento musical” (p.56) y por otra parte el modelo Conservatorio, que “forma instrumentistas musicales con el objeto de que sean o bien grandes solistas, o bien miembros de orquestas o grupos de cámara que trabajan sobre el ensamblaje de las partes que aporta cada individuo por separado” (p.58).

Desde esta perspectiva encontramos claramente que, al hablar de educación musical, los propósitos de enseñanza-aprendizaje en términos disciplinares, es decir, musicales, mantienen cierta relación a partir de la noción o concepto de música, las prácticas y los discursos, lo cual acoge en este caso al canon occidental. Sin embargo, los propósitos de enseñanza-aprendizaje en términos educativos propiamente dichos son diferentes, dado el alcance de los dispositivos teóricos-metodológicos que los guía. Por un lado, la clase de música en el espacio escolar no persigue la formación de un músico profesional, y, por el otro, la clase de música en un conservatorio se concentra exclusivamente en lo disciplinar, es decir en el *hacer música*. Todo esto en el marco de una educación musical de carácter formal.

Ahora bien, existe el espacio no formal de educación musical en el que se suscitan diversas prácticas educativas que merecen por igual la misma atención en términos educativos como musicales. El aspecto fundamental de estas prácticas educativo-musicales es que se articulan en base a una noción de colectivo como el caso de Westvall (2019) para quien el concepto de *comunidad de prácticas musicales* es empleado para “destacar cómo el aprendizaje, la acción y la identidad están estrechamente vinculados, (...) las comunidades de prácticas musicales son grupos sociales en el que los miembros están conectados a través de la música” (pp.241-242). En esta visión, los aspectos

concernientes al ámbito disciplinar, el hacer música, son el hilo que teje las afinidades, la cohesión y la pertenencia al grupo social.

De la misma manera, el planteamiento de la *Community Music* (Higgins, 2012; Roué, 2017) el cual parte de reconocer que el término *comunidad* ratifica el espíritu de participación de los sujetos en el hacer musical. Para Higgins (2012), “los músicos de la comunidad se esfuerzan por el entendimiento como individuos con objetivos comunes (aunque diversos) a pesar de las diferencias culturales, de clase, de género, económicas y políticas” (p.107). De esta manera, la práctica musical se encuentra determinada por una estrecha relación de los sujetos participantes bajo los sentidos que se generan más allá del hacer música y que son finalmente los que sostienen la idea de comunidad.

Bajo la premisa de homologar *una orquesta* y una *comunidad*, José Antonio Abreu (1939-2020) fundador del modelo de educación musical mundialmente conocido como “El Sistema”, afianzó su idea convertir la práctica musical desde el colectivo (orquestas, coros y ensambles de diversa índole) en un instrumento de acción social. En el documental *Tocar y Luchar*, Abreu plasma su concepto central a partir del hecho que una orquesta es la única comunidad cuya característica fundamental es la de concertarse (Mora y Arvelo, 2004). De igual manera, en discurso pronunciado al recibir el premio TED en 2009, Abreu afirma que la labor de “El Sistema” se centra en la esfera personal social, la esfera familiar y la esfera comunitaria del niño, niña o joven que integra una orquesta o un coro. Allí reside el impacto de esta acción social.

Para Verhagen, Panigada y Morales (2016) las orquestas formadas por “El Sistema” se convierten en “comunidades inclusivas en donde todos tienen el mismo acceso a una educación musical de alta calidad y donde las barreras económicas no limitan la participación comunitaria de los niños y jóvenes por la música” (p.37). Este proyecto que ha sido implementado en diversos países, (Escribal, 2017; Hospital, Morris, Wagner y Waves, 2018; Lindgren, Begman, y Saether, 2016; Wald, 2017;) principalmente de gran tradición en lo que refiere a la música sinfónica y a la educación musical bajo el esquema de conservatorios de alto desempeño instrumental y artístico, es el más claro ejemplo y donde centramos nuestra reflexión a partir del planteamiento de una Educación Musical para el Desarrollo Sostenible – EMDS- (Rodríguez y Luna-Nemecio, 2019).

Socioformación y Desarrollo Sostenible en la Educación Musical

El planteamiento de una Educación Musical para el Desarrollo Sostenible (EMDS) encuentra sustento en la socioformación para la configuración teórica que orienta tanto los propósitos educativos-musicales como los de carácter social. En este sentido, para Rodríguez y Luna-Nemecio (2019), la socioformación es la “vía para atender la crisis ambiental cuando se comprende que la dimensión social y cultural del ser humano es un factor fundamental para revertir el modelo acción vigente” (p.143).

Las transformaciones que se requieren para el restablecimiento de los equilibrios necesarios en la preservación de la vida pasan por la formación de un nuevo sujeto social, cuya principal tarea es procurar la preservación del ambiente, lo cual ya no es una tarea exclusiva de la educación ambiental (González-Escobar, 2017). De allí que resulte como núcleo central “transformar y potenciar a la persona en consonancia con el desarrollo humano-social y la necesidad de renovación de los ecosistemas, modos de vida” (Torres, 2015, pp.232-233).

El enfoque socioformativo “se caracteriza por ser inclusivo, humanista, transversal y concreto, va más allá de la transmisión de los contenidos educativos al enfocarse en la resolución de problemas e identificación de vacíos presentes en el contexto de los alumnos con impacto integral” (López-

Vásquez y Veytia-Bucheli, 2019, p.69). Se sigue entonces que una práctica educativo musical que propicie una relación intersubjetiva de reconocimiento mutuo desde la inclusión y la interculturalidad, a partir de un dispositivo pedagógico-didáctico basado en el acto de concertarse, forma esencial de creación conjunta, colaborativa del hecho musical, afianza el sentido de la socioformación y el desarrollo sostenible. La EMDS “se dirige principalmente al fortalecimiento de la condición de sujeto social que vivencia tal condición ontológica al expresarse por medio del lenguaje artístico de los sonidos al propiciarse el acto de la concertación” (Rodríguez y Luna-Nemecio, 2019, p.143).

Es aquí donde el rol de las competencias adquiere su mayor relevancia en la necesidad de articulación de los aspectos disciplinares (educativo-musicales) y los de desarrollo social. En este sentido, asumiendo las competencias como un actuar y desempeñarse con idoneidad en situación problema, la práctica musical desde la colectividad, pone de manifiesto esta característica esencial: una orquesta y un coro siempre están en situación problema que exige una resolución idónea a través de un desempeño orientado por un conjunto de saberes esenciales desde una acción colectiva y colaborativa. El “montar una obra”, empleando el lenguaje coloquial de los músicos, sucede todos los días en la formación musical cuando esta es abordada desde la orquesta, la banda o el coro.

No existe posibilidad de simular o proyectar un estadio de la realidad futura en la que el estudiante de música se imagina o crea condiciones para su desempeño futuro. La educación para las artes tiene esta particular condición que la diferencia del resto de la educación. El acto poético, la creación, construcción, producción, no son proyectivas. Se suceden en el instante mismo en el que el artista aborda el material. Bajo esta condición particular, definitoria como una ontología de la educación para las artes, emergen las instancias de carácter sociocultural y políticas como producto del relacionamiento intersubjetivo, diverso y multicultural que se expresa en la idea de un colectivo que se cohesionan a partir de la interdependencia que se genera en el actuar

Metodología

En este apartado se trabaja metodológicamente el tema de las *competencias musicales* desde el marco de una configuración teórica para la educación musical que se conjuga desde el Desarrollo Sostenible y la Socioformación y en función de los siguientes propósitos que persigue este desarrollo investigativo:

- Abordar el concepto de *Competencias Musicales* desde la cartografía conceptual.
- Articular dicha concepción al enfoque teórico-metodológico de la socioformación y las competencias
- Delinear aspectos que fortalezcan la concepción de una Educación Musical para el Desarrollo Sostenible desde el enfoque competencial.

Metodológicamente, siendo una investigación de carácter cualitativa (Flick, 2007) de tipo documental, se procede en primera instancia a partir de la construcción de un registro, el cual consiste en la identificación y sistematización de bibliografía pertinente y necesaria que nutre el posterior desarrollo investigativo. Para el registro documental “la información se busca mediante la consulta de bases de datos con dos tipos de palabras: palabras clave y palabras complementarias que se cruzan con las primeras para lograr que la búsqueda sea más pertinente” (CIFE, 2016).

En este sentido se procedió a la consulta en las siguientes bases de datos: Science Direct, Scholar Google, Scielo, Redalyc, Dialnet y Springer Open. Los criterios de búsqueda para la elaboración del registro documental fueron:

- Artículos de investigación publicados en revistas indizadas
- Coincidencia con las palabras claves: *competencias musicales* y sus complementarias: *competencias en Educación Musical*. De igual modo se amplió el radio de búsqueda empleando las mismas palabras claves en idioma inglés: *Musical Competences*, *Musical Educación Competences*.
- Se estableció como rango temporal de la búsqueda años 2005 al 2020, con la finalidad de abarcar la mayor cantidad de entradas posibles y en función del carácter de la investigación.

En la Tabla N°1 muestra los resultados obtenidos para la elaboración del registro documental conforme a los criterios de búsqueda.

Tabla N°1.

Bibliografía consultada para el Registro Documental

Categoría Consultada	Tipo de Documento	Cantidad
Competencias Musicales	Artículo	36
<i>Competencias en Educación Musical</i>		
Musical Competences	Paper	4
<i>Musical Education Competences</i>		
<i>Competenze Musicali</i>	Articolo	1
Total		41

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la información obtenida en el registro documental se adopta la metodología de la Cartografía Conceptual (CC) la cual permite “la construcción y comunicación de conceptos basada en el pensamiento complejo” (Tobón, 2004). Responde a la acción de ocho (8) ejes de análisis a través de las cuales se observa el desarrollo de una categoría que constituye objeto de estudio. Se emplea una pregunta generadora por cada eje de análisis a los fines de orientar y develar las implicaciones de carácter nocional, lo mismo que las características, categorizaciones, diferenciaciones, aplicación y vinculación que relacionan a la categoría de estudio. De igual modo se consideran metodología y ejemplificaciones que den cuenta en mejor manera de la categoría de estudio que se analiza. En la tabla N°2 se observa el planteamiento de la cartografía conceptual para la categoría *Competencias Musicales*.

Discusión

Las *competencias musicales* aparecen reseñadas en los discursos sobre prácticas educativas en los Estados Unidos a principio de los años sesenta (Carrillo, 2015) y extendiéndose a través de la acción de organizaciones como la *Music Educators National Conference* mediante la publicación del informe denominado *Teacher Music Education*, donde se manifestaba “que el docente de música debe reunir las siguientes cualidades y competencias: cualidades personales, competencias musicales y cualidades profesionales” (Carrillo, 2015, p.14).

Al referir sobre este mismo informe, Malbrán (2007) señala que la comisión encargada de su elaboración estimó algunas consideraciones a tener en cuenta en la formación docente: “poseer un mínimo de conocimiento de competencias para enseñar todas las músicas” y con ello alcanzar la meta de todo educador musical: “brindar la alegría de la música a otros y a partir de la experiencia musical, brindar a todos los estudiantes el amplio mundo del arte musical” (p.1-2).

En el ámbito europeo de educación Carrillo (2015) afirma que a partir del proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training* desarrollado por la *Music Education Network*, se establecen “una serie de competencias, conocimientos, habilidades y capacidades necesarias en el profesor de música que se organizan en torno a tres categorías: musicales-didácticas, pedagógicas y genéricas” (p.15). En lo que refiere a las de carácter musical se encuentra la interpretación, entendida como ejecución instrumental y la composición o realización de arreglos musicales “para adaptar a las necesidades del alumnado” (Carrillo, 2015, pp.14-15), con lo cual queda denotado el ámbito de la educación musical para la cual se requieren tales competencias.

Una mención muy tímida la que aparece en el contexto latinoamericano, específicamente en Chile. Poblete (2010) al abordar los cambios curriculares en la enseñanza musical chilena, muestra que en el último período de estos procesos de transformación 1996-1998, “la importancia que tiene en la adquisición de competencias que, formando parte de la arquitectura curricular mayor, buscan preparar a los estudiantes para los desafíos que imponen los nuevos tiempos” (pp.31-32). A partir de este breve contexto histórico se comienza a observar que las *competencias musicales* aparecen determinadas en función del rol docente y no del desempeño musical.

Tabla N° 2.

Ejes empleados para la Cartografía Conceptual

Eje	Pregunta (s) Generadora (s)	Componentes
Noción	¿Qué son las <i>competencias musicales</i> ?	Etimología del término Desarrollo Histórico del término Definición actual
Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenecen las <i>competencias musicales</i> ?	Clase inmediata (definición y características) Clase que sigue (definición y características)
Caracterización	¿Cuáles son las características de las <i>competencias musicales</i> ?	Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización
Diferenciación	¿En qué y de qué conceptos se diferencian las <i>competencias musicales</i> ?	Descripción de los conceptos similares Definición de cada concepto Diferencias con el concepto central
Aplicación/División	¿Cómo se dividen o aplican las <i>competencias musicales</i> ?	Criterio para establecer subclases Descripción de cada subclase
Vinculación	¿Cómo se vinculan las <i>competencias musicales</i> con los procesos educativos?	Descripción de uno o varios enfoques o teorías que brinden

Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de las <i>competencias musicales</i> ?	contribuciones, construcción y aplicación del concepto. Pasos o elementos generales en lo que ha sido aplicado. Descripción del cómo se ha empleado determinado método para su aplicación
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de <i>competencias musicales</i> ?	Caso concreto o puntual en el que se vea reflejado el concepto

Fuente: Adaptación al referente ofrecido por Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, A, J. & Tobón-Tobón, S. (2016)

En términos *nocionales*, las competencias musicales se encuentran definidas en Carrillo & Villar (2016), como aquellas “capacidades del docente que hacen especial hincapié en el contenido de la disciplina y que, en general, inciden en aspectos relacionados con la escucha, la creación y el análisis musical” (p.363). En este mismo sentido Addessi (2005) estima que las *competencias musicales* “no son indicaciones prescriptivas, pero si orientaciones a las cuales refiere el saber percibir, saber comprender, saber producir” (p.13). Para la autora, estas son competencias de base, que junto a las de tipo técnico profesional y las transversales, fueron diseñadas a partir de consideraciones hechas por instancias europeas con competencia en la materia entre los años 1994 y 2000 (Addessi, 2005, p.11).

Por su parte Lennon y Reed (2012) asumen la definición a la que arriba el estudio presentado por la Asociación Europea de Conservatorios (European Association Conservatories -AEC-) junto al grupo de trabajo para la enseñanza instrumental y vocal de Europa “Polifonía”, entre los años 2007-2010: “la definición de competencias [musicales] formulada en Lyon 2007 es la integración de conocimiento, habilidades y actitudes en un entorno profesional” (p.294). Los autores reconocen la complejidad a la que remite la definición de *competencias musicales* a partir de la conjugación de las actitudes personales, profesionales junto a los conocimientos en la práctica, es decir en la enseñanza vocal e instrumental.

En contraste a las tres definiciones anteriores se encuentra la expuesta por Binner (2009) quien estima que “la competencia comprende los conocimientos y las habilidades que un músico adquiere y desarrolla en y para su actuación (interpretación). Es polifacética incluso dentro de una misma práctica musical y difiere de un músico a otro” (p.46). El planteamiento del autor se enmarca en un estudio musicológico sobre prácticas musicales palestinas-israelitas exponiendo que la “mayoría de las prácticas musicales tiene una competencia básica que todos los músicos conocen, adicional a otras más especializadas”. Así la competencia “suele alcanzarse, mantenerse y modificarse mediante la interacción con otros músicos, dentro de las convenciones de una práctica musical determinada” (p.47). Esta es una definición de competencias es pensada desde el desempeño y perfil del músico.

¿A qué categoría pertenecen las competencias musicales? En atención a este eje de categorización, es claro que, al nombrar *competencias del docente de música* o *competencias profesionales de los docentes de música* (García-Gil y Bernabé Villodré, 2019; Carrillo y Villar, 2016), se da cuenta del conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de carácter disciplinar, o bien, musical en el sentido estricto, que se requieren para el desempeño docente. Esto ratifica la distinción que en el primer apartado de este estudio se presentara a partir de lo sugerido por Touriñán

y Longueira (2010) en cuanto a la educación musical “por” la música, la que pertenece al ámbito general de educación.

No se evidencia, a la luz de este estudio, una noción y categorización de las *competencias musicales* desde los planteamientos teóricos-metodológicos de la educación musical “para la música” o desde los espacios no formales de la educación musical como el caso de “El Sistema” y sus variantes. Esto trae al debate, por una parte: que las *competencias musicales* son requeridas para una educación musical donde dichas competencias no son exigidas en todo su sentido y por el otro, se trata de competencias musicales de un profesional de la docencia que bien puede o no desempeñarse como músico especialista en el sentido de una educación musical “para” la música (Tourrián y Longueira, 2010).

Por su parte, el *eje de la caracterización* nos muestra los rasgos que se asocian a las *competencias musicales*. Para Pliego (2011) el carácter procesual de las competencias musicales apunta hacia unas importantes consecuencias pedagógicas a tomar en cuenta: “mientras el desarrollo del pensamiento verbal depende mucho de los conceptos verbales, el pensar desde la acción práctica depende mucho de conceptos no verbales” (p.29). En este mismo orden de ideas Creamdes (2008) hace ver que, si desde el enfoque competencial la importancia radica en lo conductual y la acción creativa en una situación real, entonces “sin una actuación adecuada no hay competencia y, por otro lado, la vida real es el contexto donde se producen las conductas”. A partir de esta consideración el autor reconoce que “metodológicamente se debe plantear la educación musical de manera eminentemente práctica [y] para formular las competencias que se pretenden desarrollar hay que preguntarse cuáles son los contenidos que queremos que estén presentes en la educación musical” (p.4).

El carácter de lo procesual y el enfoque metodológico, atañen de manera directa al planteamiento de una educación musical con propósitos de desarrollo social. Si los sujetos participantes de una práctica educativa musical dada, se sitúan y conviven en permanente situación problema – tocar en la orquesta o banda, cantar en el coro – los saberes requeridos se gestionan tanto en función de la competencia que se aspira alcanzar, como en el grado de desarrollo personal que se va gestando a partir de la vivencia práctica. El carácter procesual de la competencia responde no a una medición temporal exclusivamente (lo que correspondería a una visión funcionalista de las competencias) sino al carácter ontológico de la existencia, es decir al devenir en el tiempo.

En cuanto a la *diferenciación* o por igual, *las críticas* que se presentan en el abordaje de las *competencias musicales*, se encuentra el planteamiento de Aróstegui y Cisneros-Cohemour (2010), el cual estima que el enfoque por competencia no debería ser el más adecuado para la formación de los maestros. Se interpreta que su precisión forma parte de una crítica a la concepción de las competencias desde un enfoque funcionalista, que permite estandarizar y con ello relegar la contextualización como factor determinante en el proceso. En su entender “definir el perfil de una titulación por competencias implica desarrollar analíticamente aquellas capacidades susceptibles de ser definidas como tales, y que han sido preestablecidas genéricamente” (p.10). Por el contrario, a juicio de Hernández et., al (2014), “el enfoque por competencia es lo más cercano a la educación musical”, por lo tanto, una parcelación en su enseñanza aprendizaje en términos de “educación vocal, instrumental y corporal, audición, lenguaje musical, patrimonio, folclore, improvisación” (p.242), evidencia una visión contradictoria al enfoque competencial sobre todo desde la perspectiva socioformativa.

¿Cómo se vinculan las competencias musicales con los procesos educativos? En atención a lo ya expresado a partir del análisis en los ejes de noción, categorización y caracterización, en los cuales

se ha observado el predominio para abordar las *competencias musicales* a partir del rol docente en el marco de una educación musical que se suscita en la escolaridad general, la música, entendida como área de conocimiento es el vehículo que permite el alcance de otras competencias.

En este sentido, desde una educación musical “por la música” (Tourriñán y Longueira, 2010) el desarrollo de contenidos, prácticas y actividades dentro del área de conocimiento música en el currículo general permite relacionar la música a otras competencias como la competencia intercultural (Pérez-Aldeguer, 2013) competencia social-ciudadana (Bermell, Bernabé y Bruil, 2014; Giráldez, 2007) competencias emocionales (Campayo y Cabedo, 2016) y la competencia cultural y artística (Giráldez, 2007). Por igual, hay vinculación a la tecnología y la innovación (Gértrudix-Barrio, F. y Gértrudix-Barrio, 2011, Sonsoles y Botella, 2017;).

El *eje metodología* persigue el conocimiento de aquellos procederes que en el sentido de la generación de conocimiento a partir de la investigación pueden servir de guía para la comprensión de la categoría de estudio. En este caso, para las *competencias musicales* se presentan dos trabajos en el ámbito educativo latinoamericano, específicamente en el chileno, donde la metodología de análisis documental (Ángel-Alvarado, 2018) y un diseño mixto (Tejada, Thayer y Arenas, 2020), dan cuenta de las realidades educativas vinculadas a la educación musical y el enfoque por competencias.

El primero de los estudios concluye con la preocupación de observar que el grupo de universidades “que brinda una formación competencial completa es menor que el conglomerado universitario que brinda una formación competencial incompleta, como también es menor que el grupo de universidades que rechazaron aportar más información para la realización del estudio” (Ángel-Alvarado, 2018, p.94). Esto guarda relación con el segundo estudio realizado con docentes generalistas que gestionan el área musical en escuelas, quienes señalan que “aunque asistieron a cursos de formación musical en sus carreras, se limitó a lo más básico: aprendieron algunas canciones y obtuvieron nociones de teoría y solfeo”, razón por la cual “declaran que sus competencias actuales de música son escasas. Algunas se sienten agobiadas al tener que dar clase de Música. Perciben una falta de formación musical para abordar clases de Música en EGB cuando se comparan con los especialistas” (Tejada, Thayer y Arenas, 2020, pp.41-42). Los estudios citados no pueden ser tomados como una generalización, pero sí una clara muestra de problemas existentes en torno a las *competencias musicales*.

Mención particular el estudio presentado desde la psicología por Swaminathan, & Schellenberg (2018) en el que se demuestra que la *competencia musical* es predecible a partir del entrenamiento musical, las habilidades cognitivas y la personalidad. Las autoras emplean el término *competencia musical* para “describir la habilidad de los oyentes para percibir, recordar y discriminar melodías y ritmos musicales. A diferencias de la aptitud, habilidad o talento, el término competencia se entiende que es neutral con respecto a funciones relativas naturales y de crianza” (p.1). A la luz de lo planteado hasta ahora, el acto de la escucha, a decir de las autoras citadas, emerge como un componente fundamental para tener en cuenta en el diseño de unas *competencias musicales*.

El último de los ejes, que corresponde a la *ejemplificación* nos evidencia casos en los cuales puede observarse más claramente y en concreciones de tipo prácticas o desde las experiencias particulares, lo que hasta ahora hemos develado: las *competencias musicales* en función del rol del docente de música y de las necesidades de un área de la educación general, más que de las necesidades disciplinares de una educación musical especializada de carácter formal o no formal y de la visión de los músicos para *la música* o bien, de *la música para el hacer musical*.

En este sentido actividades como el cuento musical (De Vicente-Yagüe & Guerrero, 2015) es puesta en escena para alcanzar competencias básicas, las cuales responden a las exigencias del

contexto europeo de educación. Por igual, el empleo de productos musicales creativos (Alsina y De la Creu, 2009) plantean estrategias orientadas a experiencias de tipo musical que parten de “construir objetos musicales y relaciones con ellos mediante el empleo de la grabación, representaciones mentales, visuales y plástica de la audición” (p.101) entre otras. Esto lleva a ratificar una concepción de la integralidad en la educación musical (Asprilla, 2015), la cual implica “la coherencia de la propuesta con las formas de desarrollo y aprendizaje características del niño y del joven, así como su pertinencia social y cultural”. De esta manera hay una caracterización de esta integralidad a partir, por ejemplo, de “potenciar el desarrollo sensorio-motor, sensible, cognitivo y emocional para la primera infancia fundamentado en pedagogías del sonido, el movimiento, la corporalidad y el desarrollo de la imaginación” (pp.73-74).

Conclusiones

Los hallazgos, desde la cartografía conceptual, dan cuenta de un planteamiento de las *competencias musicales* a partir de la noción de música en la educación general y con ello el perfil profesional del docente. Desde la educación musical especializada no se ofrece contraparte propositiva en torno a los aspectos que son neurálgicos en los desempeños que el hacer musical exige o manifiesta en la práctica misma. Esto trae al debate lo siguiente: ¿quién determina las *competencias musicales*, el rol docente o el desempeño musical?

Es necesario tener en cuenta que al hablar de educación musical no es tan sencillo como decirle a la *educación* desde la *música* cómo deben llevarse a cabo procesos de gestión de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es desde la música que deben proponerse los basamentos teóricos y metodológicos que expliquen el hacer musical. Esto pone de manifiesto que el problema de la educación musical no es un asunto exclusivamente educativo, sino por igual musical.

A partir del abordaje y análisis del desarrollo conceptual, la educación musical de ámbito escolar tan sólo se limita a enunciar o enlistar cosas como la interpretación, para nombrar la ejecución tanto instrumental como vocal, la escucha, la composición y la dirección, como *competencias musicales* o bien como habilidades y aptitudes. Se observan así los desplazamientos semánticos en torno a la noción de *competencias*. De igual modo se evidencia el carácter de mediación para otros propósitos fuera de lo musical como las llamadas competencias básicas, culturales, interpersonales, emocionales, sociales, interculturales. Es decir, *competencias* para unas *competencias*.

Si la educación musical toda es pensada bajo la articulación entre la socioformación y el desarrollo sostenible, es posible hacer de la práctica musical en colectivo -orquesta, bandas, coros, ensambles y otras formas posibles de colectividad- su centro. Sin embargo, para ello es necesario un conjunto de *competencias musicales* pensadas, definidas y estructuradas desde la *música*, donde los propósitos disciplinares y de desarrollo social se encuentren plasmados en sus elementos, criterios de desempeño, rangos de aplicación y evidencias. A la luz de los hallazgos de la presente investigación, esto queda evidenciado como un vacío tanto en la educación musical especializada como en la educación musical de ámbito escolar, sean ambas formales o no formales.

No se trata de estructurar o definir unas *competencias musicales* que atiendan exclusivamente a lo disciplinar y otro tanto que responda a los propósitos de desarrollo social, ni mucho menos, que por las *competencias musicales* se pueda explicar la acción social de la música. Se trata de que la Educación Musical para el Desarrollo Sostenible (EMDS) se convierta en la alternativa que conjugue al mismo tiempo desde la socioformación, el ámbito escolar y el profesional, siendo para ello el

enfoque competencial el elemento integrador en términos teóricos y metodológicos. La tarea es pues de largo aliento y apenas comienza.

Referencias

- Addessi, A. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base". En Antonella Coppi (Ed.). *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale*. 9-23. Università di Modena e Reggio Emilia. Morlacchi, Perusina (Italia). <https://bit.ly/3jFATR6>
- Aguilar, M., Mercon, J. & Silva, E. (2017). Aportaciones de las percepciones socio-ecológicas a la Educación Ambiental. *Entreciencias*, 5, (15), 14-24 DOI: <https://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2017.15.62581>
- Alsina, M. & De la Creu, J. (2009). Competencias creativas en el aula de música. *Eufonia. Didáctica de la Música*, (45), 98-107 <https://bit.ly/2XskYwf>
- Ángel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesorado generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *Revista de Docencia Universitaria*, 16 (1), 87-101 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511334>
- Aróstegui, J. & Cisneros-Cohemour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de Música a partir del análisis de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (2), 179-189 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074015>
- Asprilla, L. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, (21), 63-83 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015216383>
- Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, A, J. & Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental de la V Heurística mediante la Cartografía Conceptual. *Ra Ximhai*, 12 (6), 103-121 <https://bit.ly/30dp7FW>
- Bermell, M., Bernabé, M. & Bruil, V. (2014). Diversidad, música y competencia social y ciudadana: contribuciones de la experiencia musical. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190 (769) 1-11 doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5003>
- Brinner, B. (2009). Beyond Ethnic Tinge or Ethnic Fringe: The emergence of new Israeli/Palestinian musical competences & Connections. *Min-Ad. Israel Studies in Musicology Online*, 7 (2), 41-61 <https://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/>
- Campayo, E. (2013). El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical. *Forum de Recerca*, (18), 423-440 <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.28>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3) 11-21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Carrillo, C. & Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32 (7), 358-382 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480022>
- Carrillo, C., Viladot, L. & Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical*, (14), 61-74 <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.5482>
- CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN FORMACIÓN Y EMPRENDIMIENTO. Metodología del registro documental para la búsqueda y organización de la información

- científica. 1era. Ed. México, CIFE, 2016.
https://issuu.com/cife/docs/metodolog_a_registro_documental_1.
- Creamdes, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (21), 1-16 <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769>
- De Vicente-Yagüe, M. & Guerrero, P. (2015). El cuento musical. Análisis de sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3), 398-418 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410026>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO
- Escribal, F. (2017). Orquestas Infanto-Juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), pp. 107-127 <https://bit.ly/3fhHpdk>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid-La Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galizia.
- García-Gil, D. & Bernabé-Villodré, M. (2019). Formación y preparación musical en el grado de Educación Infantil: consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Prisma Social*, (25), 126-148 <https://revistaprismasocial.es/article/view/2692>
- Gértrudix-Barrio, F. & Gértrudix-Barrio M. (2011). La educación musical en entornos inmersivos. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (52), 1-11 <https://bit.ly/2XdpZZd>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Música*. (41), 49-57 <https://bit.ly/307JJ2h>
- González-Escobar, C. (2017). La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. *Revista Electrónica Educare*, 21, (2), pp.296-314 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154995015>
- Hernández-Bravo, J., Hernández-Bravo, J.R., Maya-Martínez, M. & Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿necesidad o deseo? *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 237-249 DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- Higgins, L. (2012). The Community within Community Music. In: McPherson, G. & Welch, G.(eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Hospital, M., Morris, S., Wagner, E., Wales, E. (2018). Music education as a path to positive youth development: An El Sistema-inspired program. *Journal of Youth Development*, 13 (4), 149-163. <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.572>
- Lennon, M. & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 143 (3), 285-308 <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2012.685462>
- Lindgren, M., Bergman, A. & Saether, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. *Nordic Research In Music Education*, 17, 65-81 <http://hdl.handle.net/11250/2474144>
- López-Vázquez, R. & Veytia-Bucheli, M. G. (2019). The Socioformative Pedagogical Practice as a Strategy that favors Sustainable Social Development. [La Práctica Pedagógica Socioformativa como Estrategia que favorece el Desarrollo Social Sostenible]. *Ecociencia. International Journal*, 1(1), 64-77. dx.doi.org/10.35766/je19118
- Luna-Nemecio, J. (2019). The importance of environmental education to achieve Sustainable Social Development. (Dossier Presentation) [La importancia de la Educación ambiental para lograr el

- Desarrollo Social Sostenible. (Presentación del Dossier). *Ecociencia. International Journal*, 1(1), 5-12. [dx.doi.org/10.35766/je1911](https://doi.org/10.35766/je1911)
- Lupasco, S. (1968). *Nuevos aspectos del arte y de la ciencia*. México: Ediciones Guadarrama.
- Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: sí, pero... *Eufonia. Didáctica de la Música*, (41), 1-11 <https://bit.ly/3367sSr>
- Mora, C. (Producción General) y Arvelo, A. (Director). (2004). *Tocar y Luchar* [Película]. Venezuela: Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Centro Nacional Autónomo de Cinematografía. <https://bit.ly/30aDIY1>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Ediciones Du Rocher.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión literaria. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 287-301 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, (2014) 12-35 <https://bit.ly/39EOVhr>
- Rodríguez, O. & Luna-Nemecio, J. Educación Musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da Abem*, 27 (43), 132-149. <https://doi.org/10.33054/ABEM2019b4307>
- Roué, N. (2017). *Exploring music education as agent of social development in Mamelodi, a community in South Africa* (Tesis de Maestría) University of Pretoria, Sudáfrica. <https://bit.ly/2X5UJLE>
- Shifres, Favio., Gonnert, Daniel. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3 (2), 51-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Sonsoles, A. & Botella, A. (2017). Innovación y didáctica musical para la docencia del siglo XXI en Educación Superior. *DEDICA. Revista de Educação e humanidades*, (12), 155-169 <http://hdl.handle.net/10481/47411>
- Swaminathan, S. & Schellenberg, E.G. (2018). Musical Competence is Predicted by Music Training, Cognitive Abilities, and Personality. *Scientific Report*, 8, (9223) 1-7 <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27571-2>
- TED Blog (2018, 26 de marzo). *Remembering Maestro José Antoni Abreu* [video] <https://blog.ted.com/remembering-maestro-jose-antonio-abreu/>
- Tejada, J., Thayer, T. & Arenas, M. (2020). El desempeño docente en educación musical del profesorado generalista de Chile. Un estudio mixto exploratorio. *Didacticae*, 7, 30-56. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.30-56>
- Tobón, S. (2004). La cartografía conceptual (CC). En: Estrategias didácticas para formar competencias. Isla Baleares (España): CIBER EDUCA. p.11 <https://bit.ly/3367KbZ>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE
- Torres, G. (2015). La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, (3), pp.227-240. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644945008>
- Touriñán, J. & Longueira, S. (2010). La Música como ámbito e educación. Educación “por” la música y Educación “para” la música. *Revista Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.8300>

- Verhagen, F., Panigada, L. & Morales R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, pp.35-46.
<https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046>
- Wald, G. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social. De identidades, subjetividades y transformación social. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), pp.58-81
<https://bit.ly/2EzNwx8>
- Westvall, Maria. (2019). Communities of Musical Practice: Transformative contexts for intercultural communication. *El oído pensante*, 2 (1), 236-250
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6911357>



El rol del docente en situaciones de bullying: una revisión documental

Teacher's Role in bullying: Documental Review



Tania Briseño Agüero

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
tania.brisenoaug@uaem.edu.mx



Irma Guadalupe González Corzo

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
irma.gonzalez@uaem.mx

Resumen: En la actualidad la educación ha promovido el desarrollo de actitudes que permitan resolver los conflictos de una forma pacífica, sin embargo, Olweus (2010) identificó que dentro de las escuelas, existe un fenómeno denominado *bullying* el cual se refiere a situaciones en las que se ejerce la fuerza, de un alumno a otro con el fin de atemorizar, para obligarlo a realizar una acción (Mendoza y Pedroza, 2015). Por lo que el presente estudio tuvo como objetivo analizar el rol de los docentes en situaciones de *bullying*, para lo cual se realizó un análisis documental. Los resultados muestran la necesidad de repensar el papel de los docentes concluyendo que la formación de los maestros debe retomar una postura reflexiva, que profundice en desarrollar la asertividad en la resolución de los conflictos.

Palabras clave: bullying; rol del docente; intervención docente en resolución de conflictos

Abstract: Currently, education has promoted the development of attitudes that allow dispute resolution in a civilized manner, but Olweus (2010) has established that in schools there is a phenomenon called bullying that refers to circumstances where coercion is applied from one student to another in order to frighten and induce him to take action (Mendoza & Pedroza, 2015). The research study therefore tried to identify teachers' role in bullying cases, for which a documentary report was performed. The results indicate the need to reconsider the position of the professor as regards conflict resolution, concluding that teacher training wants to adjust to a reflective attitude that will help improve assertiveness in conflict resolution.

Keywords: bullying; role of the teacher; teacher intervention in conflict resolution

Introducción

La sociedad del siglo XXI ha tenido como objetivo que el aprendizaje sea integral (Martínez, 2016), por lo que a la escuela se le ha adjudicado no sola la adquisición de saberes, sino también el desarrollo de competencias que puedan ser aplicables en diversos contextos (García-Lastra, 2013). Por lo que actualmente en América Latina, se ha adoptado el paradigma constructivista, el cual se refiere al aprendizaje que desarrolla el individuo, mediante la interacción con su entorno, pero en el que influyen las características psicológicas y las restricciones externas que existan en el medio (Serrano y Pons, 2011).

Hernández (2008) menciona que el paradigma constructivista consistió en colocar a los estudiantes como un ente activo que edifica su propio aprendizaje, y enfatizó que la adopción del conocimiento se ve afectada por la personalidad del individuo, las interacciones con otras personas como son los maestros y sus compañeros. Por lo que Acevedo, Londoño-Vásquez y Restrepo-Ochoa (2017) mencionan que para lograr los objetivos planteados, la educación busca promover y desarrollar actitudes que permitan resolver los conflictos de una forma pacífica y, como consecuencia, mejorar las relaciones dentro de la escuela y fue mediante el desarrollo de las competencias emocionales que se persiguió aumentar el bienestar personal y social de los estudiantes (Bisquerra, 2010).

En el año 2000, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) comenzó un movimiento en favor de la construcción de una cultura de la paz, consistente en el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos que rechazaban la violencia y prevenían los conflictos mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. En materia de educación, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) planteó que deberían llevarse a cabo la revisión de los planes de estudio, para que se promovieran valores, actitudes y comportamientos que permitieran la resolución pacífica de los conflictos, mediante el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia (ONU, 1998).

En el 2012, en México se realizó la Reforma Integral de la Educación Básica a fin de atender los retos del siglo XXI, los cuales se refieren a la construcción de ciudadanía dentro de las escuelas. Por lo dicho anteriormente, Acevedo, et al. (2017) han mostrado que la educación debe desarrollar habilidades sociales como son: el respeto, la tolerancia y la equidad entre las personas.

Dentro de la perspectiva constructivista el profesor se convirtió en un facilitador o mediador de la actividad de los alumnos (Hernández, 2008). En el método educativo tradicional conductual, el manejo de aula recaía en el docente, y era quien ejecutaba las acciones correctivas a la indisciplina o al mal comportamiento (Segura, 2011); mediante el cambio de paradigma, se buscó que se fortalecieran las relaciones entre los alumnos mediante el aprendizaje colaborativo (León, et al., 2016). El nuevo enfoque otorgó a la escuela, el papel de formador de aprendizajes sociales como son: las figuras de autoridad, las normas, los contenidos, el desarrollo de la autoestima y del autoconcepto (Cerezo, 2015).

La convivencia escolar se convirtió en un fin pedagógico que favorecía el pensamiento autónomo (Aristegui, et al., 2005) sin embargo, en 1979 en Noruega, Olweus (2010) comienza el estudio del *bullying* como una problemática que alude a situaciones en las que se ejerce la fuerza, de un alumno a otro con el fin de atemorizar, para obligarlo a realizar una acción (Mendoza y Pedroza, 2015). Desde la postura ética, este fenómeno es un comportamiento que trasciende lo

moral y es inaceptable porque rompe la sana convivencia entre iguales e invalida al otro (Herrera-López, et al., 2018).

En las interacciones del contexto escolar, el docente juega un papel importante dentro de la escuela, ya que, como lo menciona Cruz-Romero (2018), a los estudiantes les preocupa las relaciones de afecto o desencuentro que tienen con maestros. A pesar de ello, en estudios como el de Cerezo (2015), se ha identificado que las víctimas de *bullying* no reciben ayuda por parte de su profesor. En la misma tesitura, Valdés, Estévez y Manig (2014) argumentan que las prácticas que realizan los docentes respecto al fenómeno de *bullying* favorecen que las víctimas se consideren responsables por las agresiones; como consecuencia resuelven los conflictos por su cuenta, además de que se les resta importancia a las agresiones indirectas de tipo verbal y social.

En un estudio realizado por Roop-Gordon y Ladd (2013) citado en Da Silva y Rezende (2017) muestran que los docentes no intervienen en situaciones de *bullying* porque creen que deben defenderse por sí mismos ya que esto favorece el aprendizaje de las normas sociales al resolver los conflictos de manera individual. Sin embargo, Alckmin-Carvalho, et al. (2014) consideran relevante que los maestros sean responsables de la conducta de sus estudiantes y que identifiquen los problemas para que no se conviertan en actores que mantienen o agravan los conflictos, ya que dicha circunstancia puede generar desacuerdos entre docentes y alumnos.

Es relevante la presente investigación, porque como lo sugieren Roth, et al. (2011) los investigadores deben identificar los factores que promueven el éxito en la intervención del *bullying*. Y como lo menciona Mendoza y Pedroza (2015) existen pocos estudios que enfatizan la manera en que los maestros deben intervenir para disminuir el fenómeno de *bullying* en las aulas. Por lo que el presente estudio indaga en las acciones que realizan los docentes respecto a la resolución de conflictos en situaciones de *bullying*, ya que como expone Mendoza (2011) es importante entender la posición que el docente asume en situaciones de acoso escolar, con la finalidad de tener una visión integral que muestre la interacción entre el profesor y los alumnos.

Con respecto a lo anteriormente planteado, el presente estudio cumple los siguientes propósitos: 1) Describir las definiciones de *bullying* y sus elementos 2) Mostrar el rol del docente desde el modelo E-P-R (Epistemológica Pragmática-Relacional) 3) Identificar los elementos de intervención del profesor en el fenómeno de *bullying* y 4) Sugerir acciones para la capacitación del docente en la resolución de conflictos.

Desarrollo

Tipo de Estudio

Este estudio es un análisis documental (Rodríguez y Luna-Nemecio, 2019) y se refiere al cúmulo de operaciones cognitivas, que describen y muestran documentos de manera sistematizada, mediante el despliegue de dos procesos el análisis y la síntesis (Dulzaides y Molina, 2004) lo que nos permite visibilizar las tendencias de la comunidad científica respecto de un problema en particular (Peña y Pirela, 2016). La obtención de la información se realiza mediante la colocación de palabras clave que te permiten acceder al conocimiento disponible en las bases de datos (Espinosa-Ricardo, et al., 2009).

Categorías de Análisis

En el análisis documental, es necesario que se establezcan palabras claves que nos permitan delimitar la búsqueda, para posteriormente mostrarlas como categorías de análisis (Luna-Nemecio, et al., 2019). Para el presente estudio, se utilizaron dos elementos: bullying y rol docente lo que nos permitió identificar los vacíos, los hallazgos y las propuestas del andamiaje conceptual presentado (Tabla 1).

Tabla 1.
Categorías de análisis

Categorías de análisis	Preguntas de investigación
Bullying	¿Cómo se ha definido el <i>bullying</i> ? ¿Cuáles son los vacíos que existen entorno al concepto?
Rol del docente	¿Qué prácticas realizan los docentes entorno al <i>bullying</i> ? ¿De qué manera el rol del docente influye en situaciones de <i>bullying</i> ? ¿Qué acciones de parte de los docentes favorecen u obstaculizan situaciones de <i>bullying</i> ?

Fuente: elaboración propia a partir de (Luna-Nemecio, et al. 2019).

Criterios de Búsqueda

Para el acopio de los artículos se utilizaron los siguientes criterios de selección:

1. Correspondencia de las palabras claves y contenidos temáticos de las categorías de análisis
2. Publicaciones de un período no mayor a 10 años anteriores
3. Disponibles en la red
4. Idioma español, inglés o portugués
5. Bases de datos de comunidades científicas

Síntesis de Documentos Empleados en el Estudio

Tabla 2.
Fuentes consultadas

Categoría	Número de artículo consultados
Bullying	15
Rol del docente	14
Intervención del profesor en el bullying	9

Fuente: elaboración propia a partir de Reinoso y Luna-Nemecio (2019)

Resultados

Bullying

El *bullying*, también es conocido como, acoso escolar, victimización entre pares y hostigamiento. Se refiere al abuso físico, verbal o psicológico causado por perpetradores que buscan causar daño a alguien (Graham, 2016). Por otro lado, Donat, et al. (2017) refieren que es un comportamiento injusto y desviado en el que se rompen las reglas escolares, las normas sociales y se transgreden los derechos personales de los estudiantes victimizados, los cuales sufren las consecuencias negativas de tal comportamiento. Desde el aspecto ético, es un acto amoral e inaceptable (Herrera-López y Ortega-Ruiz, 2018) Por lo que este fenómeno, plantea un problema grave de salud pública y mental que afecta el clima de las escuelas (Ansary, et al., 2015).

Los elementos del *bullying* son: la agresión repetida hacia los estudiantes que tienen menos ventajas, el acosador que detenta poder dentro de la interacción y la falta de provocación por parte de las víctimas (Longobardia, Iottia, Jungertb y Settannia, 2018). Se identifica, que existe un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor ya sea por fuerza física, estado social o bien por que el agresor percibe que la víctima tiene ciertas vulnerabilidades ya sea en: la apariencia física, problemas de aprendizaje, situaciones familiares y características personales. Por lo que el agresor utiliza este conocimiento para dañar (Menesini y Salmivalli, 2017).

La investigación en el acoso escolar tiene sus raíces en la psicología. Desde esta postura, se redujo la comprensión del fenómeno a factores individuales y patológicos (Thornberg, 2017). Asimismo, desde la disciplina educativa se ha estudiado, de qué manera los procesos de formación en el aula y la interrelación que tienen con los maestros y estudiantes influye en el fenómeno de *bullying* (Mucheraha, et al., 2018).

Recientes investigaciones estudiaron la intimidación escolar, desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner en el que se muestra que existe una interacción bidireccional entre los sistemas individuales y ambientales como son: la familia, el barrio, la escuela, la comunidad y la sociedad (Hymel, et al., 2015). Con el tiempo el modelo se modificó y se integró en el interaccionismo simbólico el cual identifica que los individuos no tienen poder a menos que otros se los reconozcan a través de las relaciones sociales, por lo que desde este postulado se estudia la agencia que tiene el individuo para actuar, pero también cómo la estructura coadyuva a que se siga instaurando la victimización (Thornberg, 2017).

Respecto a los vacíos en los estudios de intimidación escolar, Maachillot (2017) encontró que es recomendable indagar en los estereotipos, los prejuicios y los actos de discriminación, ya que son factores que fomentan el *bullying*. En concordancia Cerezo (2015) muestra que las actitudes y creencias que se tienen respecto a la diversidad sexual favorecen el acoso mediante la homofobia, asimismo identificó que en la literatura existen pocos estudios al respecto.

Por último, Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz (2018) encontraron que las investigaciones de *bullying* en Latinoamérica toman mayormente, como objeto de estudio el nivel de secundaria. Además de que muestran que existe poca literatura del fenómeno de cyberbullying e identifican que es importante desarrollar y/o validar más instrumentos de medida para el acoso escolar, así como realizar estudios transculturales.

Rol del docente desde el modelo E-P-R (Epistemológica Pragmática-Relacional)

En la educación contemporánea, se le ha impuesto a los profesores el deber de desplegar un cúmulo de habilidades y destrezas en el ejercicio de su profesión (Flores, et al., 2020). Por lo que, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha implicado no solo el desarrollo de conocimientos didácticos, sino también, el de competencias afectivas. Para poder llevarlo a cabo, fue preciso que la formación docente se focalizara en desarrollar saberes de: hacer, pensar, sentir e investigar (Jaramillo y Orovio, 2020). Por lo que la profesionalización del profesor, se creó a partir de modelos que incentivarán el diálogo y la reflexión en el acto de enseñar (Ortega, 2019).

Por otro lado, desde el estudio de las acciones docentes se ha utilizado el modelo E-P-R (Epistemológica Pragmática-Relacional), el cual tiene su fundamento en las disciplinas de la psicología y la sociología, los elementos en los que se focaliza son: la interacción social, los significados compartidos y cómo impactan en el aprendizaje (Fragoza, Cordero, y Fierro, 2018). El supuesto del análisis desde este modelo, surge de la práctica reflexiva, en el que enseñar se ve influenciado por los intercambios externos que existen y también por el aula, ya que se nutre con la confrontación entre pares y el maestro (Anijovich y Capelletti, 2018). Por lo que el análisis de las prácticas, no solo involucra al maestro sino también al estudiante ya que el acto educativo, se construye a partir del intercambio de experiencias (Alfaro y Piñero, 2015). La escuela, se percibe como un espacio de socialización, en el que se reproducen modelos sociales, mediante los valores que se construyen dentro del aula y las interacciones (Unda, 2020).

Sin embargo, a pesar de la importancia que se le da a las interacciones, Borgobello, et al. (2018) encontraron que los docentes perciben como una relación ideal, la unilateralidad donde el maestro provea y el estudiante recibe, la cual carece de reciprocidad y colectividad. Betancur-Agudelo, et al. (2018) muestran que las prácticas escolares se focalizan principalmente en el control de los alumnos, a través de procesos de repetición, ensayo y práctica. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje, es mejor que los estudiantes socialicen el conocimiento con sus pares, lo que permite la asimilación de los conceptos por parte de los alumnos (Gómez, 2018).

Los docentes, por lo tanto, tienen que crear espacios de conocimiento, resolver los conflictos pacíficamente así como dotar a los estudiantes de herramientas para adquirir saberes académicos y sociales (Alegría-Rivas, 2016). Sin embargo, estas acciones sólo han permanecido en el discurso y no se relaciona con los actos que se realizan dentro del aula (Acuña y Pons, 2018) la causa se deriva de que los maestros destinan pocas horas a su formación individual y desde lo institucional, son pocas las actividades que se realizan, un ejemplo de ello, es la asistencia a talleres que no favorecen los procesos de reflexión y su función solo se reduce a la entrega de información (Barraza-Barraza, et al., 2016).

En el estudio del rol docente es importante mostrar que la formación académica y los conocimientos disciplinarios adquiridos por los maestros, traslapan a las acciones que se realizan en el aula, ya que la interacción permite co-construir el aprendizaje significativo (Flores, Loaiza y Rojas de Ricardo, 2020) Por lo que se establece que el papel del maestro necesita modificarse, a través de la profesionalización del docente, para así impactar en el aprendizaje de los estudiantes (Barraza-Barraza, et al., 2016).

Para concluir en la revisión de artículos se encontró que papel del maestro, deben observarse desde cuatro niveles: el cuidado, la enseñanza, el monitoreo y la intervención. Respecto al cuidado se refiere a que los maestros ayuden a sus alumnos si tienen problemas; la enseñanza se basa en las competencias disciplinares de los docentes para explicar la materia; el monitoreo es la manera en

que los docentes vigilan las actividades de sus alumnos e intervención apunta a la manera en que los maestros resuelven cuando los alumnos se portan mal (Donat, et al., 2017).

Intervención por parte del profesor en situaciones de bullying

La convivencia escolar tiene como objetivo desarrollar el pensamiento autónomo y esto lo convierte en un fin pedagógico por sí mismo, sin embargo a pesar de ello Cruz-Romero (2018) encontró que las prácticas de los profesores respecto a la resolución de conflictos, se focalizan en la aplicación de la norma como una forma de mediar. Existe por parte de los profesores ausencia de respuesta respecto a situaciones de *bullying* y las víctimas no reciben ayuda (Cerezo, 2015).

Cabe resaltar la importancia de la relación profesor-alumno; ya que cuando es positiva tiene un efecto en la participación escolar, en el grado de pertenencia con la institución, en el desarrollo de actividades, en acatar reglas y en la motivación. Por el contrario, un vínculo negativo profesor-alumno afecta el compromiso escolar; la falta de involucramiento, las ausencias en la escuela, el no trabajar duro y problemas de comportamiento por parte del alumnos (Ansary et al., 2015).

En las relaciones estudiante-maestro se tejen conexiones emocionales que son relevantes porque tienen el poder de influir significativamente en el comportamiento de cada estudiante. Se ha demostrado que tiene un impacto en el logro académico de los estudiantes, en el ajuste de la escuela y en el desarrollo de habilidades sociales (Longobardia et al., 2018). Generar una buena interacción de los docentes con los alumnos, permite que se sienten más seguros en la escuela, a pesar de la presencia de agresores (Haataja, et al., 2015).

Dentro de la institución escolar el más cercano a los alumnos es el profesor, por lo tanto, esto les permite identificar las relaciones que tejen los estudiantes con sus iguales y les posibilita detectar actos violentos, dentro de la escuela (Da Silva y Rezende, 2017). Sin embargo Valle, Pereira, Morais y Cavalcanti (2018) muestran que los docentes no protegen a las víctimas ni median situaciones de acoso, el motivo es que no cuentan con una capacitación suficiente y existe falta de formación para resolver los conflictos. De ahí la importancia de que el docente sea capacitado (Andino, 2018) de lo contrario, se invisibilizan la perpetración de los estudiantes que ocurre en el salón de clases, o bien muchas veces no identifican la profundidad de la agresión o el desequilibrio de poder en las relaciones estudiantiles. La implicación de esto es que al no estar capacitados, no son sensibles a las múltiples formas de comportamiento agresivo, que se presentan (Mucheraha, Fincha, Taylor, y Thomasb, 2018).

Los docentes siguen reproduciendo un modelo educativo conductual, en el que el profesor solo trasmite los conocimientos, mediante la exposición frente al grupo. Sin embargo, con este método los estudiantes no desarrollan habilidades para comunicarse (Morales e Irigoyen, 2016). Ya que mantiene una estructura desigual, lo que provoca la exclusión e intolerancia entre los alumnos. Por lo que es necesario incorporar en las prácticas, el aprendizaje cooperativo en el aula, en el que la transmisión de conocimiento no sé situó solo en el profesor, sino que se distribuya entre todos, esto a su vez fortalece las relaciones entre los alumnos (León, et al., 2016). Por lo que el papel del docente tiene que convertirse en un agente de cambio, ya que esto disminuye significativamente el fenómeno de *bullying* (Mendoza y Pedroza, 2015).

El cambio de actitudes y habilidades para resolver los conflictos por parte de los docentes favorecen que se minimice el acoso en el aula. Sin embargo, las acciones de los maestros no permanecen en el tiempo, ya que se sienten inseguros de intervenir a causa de las reacciones de los estudiantes (Pérez, 2016). Por otro lado, los actos solo están basados en imponer su autoridad,

seguidas de un trabajo directo y no punitivo con el perpetrador. Las bajas tasas de actuación de los maestros, se deben una falta de conciencia, además de que refuerzan en los estudiantes que el acoso escolar no tiene ninguna consecuencia disciplinaria (Mucheraha, Fincha, Taylor y Thomasb, 2018).

Para concluir los maestros deben tratar a sus alumnos con dignidad, civilidad y respeto, a través de crear un clima abierto de discusión que permita a los estudiantes expresar sus opiniones y sentimientos, además de contrastar sus ideas con las de los otros alumnos, a esto se le denomina justicia docente (Donat, Knigge y Dalbert, 2017). La explicación, surge del ámbito social en el que se establece que las diferencias estructurales disminuyen cuando se empodera a los individuos que tienen desventajas sociales, repartiendo así el poder entre todos, mediante el diálogo (Hidalgo, Martínez-Garrido, Perines, 2017). Los efectos en la interacción es que fortalece el sentimiento de pertenencia a la escuela y la aceptación de reglas y normas no solo en el interior sino también en el exterior (Donat, Knigge y Dalbert, 2017).

Conclusiones

De la revisión de literatura respecto a la categoría de bullying encontramos que el concepto tiene bien delimitado los elementos que lo integran, los cuales son: desequilibrio de poder, repetitividad y el daño que se causa. Por otro lado, existen pocos estudios de acoso referentes a agresiones del tipo homofóbico (Cerezo, 2015). Además de que se encontró que en Latinoamérica son escasos los estudios sobre cyberbullying el cual se refiere a un tipo de acoso, que tiene los mismos elementos, pero que se da en dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse (Lanzillotti y Korman, 2018). Respecto al acoso escolar en la mayoría de los estudios, se presenta solo la temática de presencia, sin embargo es importante indagar en los procesos de prevención e intervención, y se establece que es necesario estudiar niveles educativos, como son el nivel medio y superior (Herrera-López y Ortega-Ruiz, 2018).

Referente al rol del docente, es necesario que las investigaciones se enfoquen en los cambios que deben implementar en el aula para disminuir el fenómeno de bullying, desde la perspectiva constructivista, o bien que se encuentren enfocados en el currículo de las escuelas (Mendoza y Pedroza, 2015) al respecto encontramos que la praxis educativa sigue reproduciendo el anterior modelo educativo conductista, en el que el profesor se centraba en sancionar las conductas que incumplen el reglamento (Morales e Irigoyen, 2016). Además se identificó que es importante estudiar el efecto que tiene el bullying en los programas que persiguen acrecentar la motivación y satisfacción de los profesores (Pérez, 2016).

Respecto del uso del modelo E-P-R (Epistemológica Pragmática-Relacional) en el estudio del rol docente, se sugiere retomarlo, porque permite entender como el contexto influye en las acciones del profesor, además de que es un dispositivo de formación continua para los maestros, que retoma una postura reflexiva, y que profundiza en que se debe desarrollar habilidades, como la asertividad, para resolver los conflictos (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018).

Este estudio es relevante porque muestra que el docente debe ser formado profesionalmente en el manejo de las emociones y resolución de conflictos, este último mediante aplicación de la norma dentro del aula, de una forma justa y equitativa en las que todos los involucrados sean escuchados y se restaure la justicia, así también se vuelve necesario el mejoramiento de la convivencia desde la interacción maestro-alumno. Sin embargo, Donat, et al. (2017) argumentan que en la actualidad, existe poca evidencia sobre la relación de la conducta de los docentes con

respecto al acoso escolar; por lo tanto, nuestra investigación sugiere que se debe indagar en el mejoramiento de herramientas que preparen a los docentes para reconocer problemas de conducta interna en sus alumnos.

Cabe destacar que del análisis de literatura realizado para la presente investigación, se identifica la importancia de integrar en los estudios de *bullying* la perspectiva de diferentes actores, ya que se ha encontrado que existen pocos estudios que presenten diferentes miradas del problema (Alckmin-Carvalho, Izbicki, y Márcia, 2014). Por lo que presentar la percepción que tiene el profesor, del fenómeno de acoso, nos permite tener una visión integral de la interacción profesor-alumno (Mendoza, 2011).

La recomendación que ofrecemos para futuras investigaciones es que se enfoquen en intervenciones dirigidas a la formación continua del profesor respecto a desarrollar habilidades que le permitan desarrollar la asertividad en la resolución de conflictos.

Las limitaciones de este estudio fueron que no se realizaron estudios del tipo empírico. Por lo que, en futuras investigaciones, sugerimos se tome en cuenta, al profesor, como actor principal, además de realizar estudios que indaguen en nuevas prácticas educativas desde la resolución de los conflictos e interacción del profesor con los alumnos.

Referencias

- Acevedo, H., Londoño-Vásquez, D., Restrepo-Ochoa, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, 24, 157-182, <https://cutt.ly/9yINbU3>
- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., Melo, M. y Da Silva, H. (2014). Behavior problems according to victim of bullying and their teachers. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 834-853. <https://cutt.ly/QyIMq0e>
- Alegria-Rivas, L. M. E. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12 (3), 397-413. <https://cutt.ly/1yIMgc9>
- Alfaro, A. y Piñero, M. (2015). La práctica docente supervisada: proceso caórdico. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 16 (33), 53-70. <https://cutt.ly/GyIMA8J>
- Andino J., R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Ansary, S. N., Elias, J. M., Greene, B. M., y Stuart, G. (2015). Best practices to address (or reduce) Bullying in schools. *Kappanmagazine*, 97(2), 31, <https://cutt.ly/0y11i6h>
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 74-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384555587005>
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 137-150 <https://cutt.ly/by11bKK>
- Barraza-Barraza, L., Romero - Morales, C. I., y Barraza - Soto, I. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿temores ocultos?. *Ra Ximhai*, 12(6), 509-523. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194034>
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R., Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), <https://cutt.ly/Yy11LKw>

- Bisquerra A., R. (2010). Características generales de la educación emocional. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *La educación emocional en la práctica*. Cuadernos de Educación 60, Universitat de Barcelona.
- Borgobello, A., S., M. y Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83455923002>
- Cerezo R., F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 417-424. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851779042>
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva, revista de Trabajo Social e intervención social*, (25), 141-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5742/574261763006>
- Da Silva, J., L., y Rezende B., M. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313153445006>
- Donat, M., Knigge, M. y Dalbert, C. (2017). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying?. *Wiley Periodicals, Inc.* 1–11. <https://doi.org/10.1002/ab.21721>
- Dulzaides I., M., E. y Molina G., A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. <https://cutt.ly/Byl0E1a>
- Espinosa-Ricardo, L., Mejía de Botero, G. Díaz-Rondón, G. y Rodríguez-García, M. (2009) El análisis documental de contenido y la normalización terminológica en bibliotecas de Bogotá. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32 (1), 11-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v32n1/v32n1a2.pdf>
- Flores N. E. M., Loaiza F. A. C. y Rojas de Ricardo, G., N. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científic*, 5(15), 106-128. <https://cutt.ly/Dyl0BbL>
- Fragoza, G. A., Cordero, A. G. y Fierro E.C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44759784027>
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20(62), 199-220. <https://cutt.ly/Myl2SQP>
- Gómez A., E. N. (2018). Práctica docente en psicología: la interactividad en la clase. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 4(1), 49-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5605/560558980005>
- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools, *Theory Into Practice*, 55 (2), 136-144, DOI: 10.1080/0040584 <https://cutt.ly/Syl2eft>
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 564–576. <https://doi.org/10.1037/spq0000121>
- Hernández, R., G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. <https://cutt.ly/Xyl2azZ>
- Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23, (76) <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14054854006/index.html>

- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perines, H. (2017). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 85-107. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v11n2/1688-7468-pe-11-02-85.pdf>
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E. y Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Jaramillo J., J. G., y Orovio Q., J., E. (2020). La formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Científica*, 5(15),191-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5636/563662155010>
- Lanzillotti, G. y Korman P. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *RMIE*, 23 (78), 817-839. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-817.pdf>
- León, B., Gozalo, M., y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales [Cooperative learning and bullying]. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 23–35. <https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- León del Barco, B., Polo del Río, M., I., Gozalo D., M., y Mendo L., S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Longobardia, C., Iottia N.O., Jungertb T. y Settannia M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of adolescence*, 63, 1-10 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Luna-Nemecio, J., Tobón, S., Juárez-Hernández, L. J. (2019). Socioformation and complexity: towards a new concept of sustainable social development. *Human Development and Socioformation*, 1(2), 1-13. <http://cife.edu.mx/huds>
- Martínez L., M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima*, (24), 103-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85346806008>
- Mendoza G., B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1),58-71. <https://cutt.ly/tyl27tu>
- Mendoza G., B. y Pedroza, C., F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, (5) 2 1947-2086. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30015-6](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30015-6)
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017) Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), 240-253, <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Morales, L. H., e Irigoyen C. A. (2016). El Paradigma Conductista y Constructivista de la Educación a través del Decálogo del Estudiante. *Archivos en Medicina Familiar*, 18 (2), 27-30 <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf>
- Mucheraha, W., Fincha, H., Whitea, T. y Thomasb, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school *Journal of adolescence*, 62, 128-139 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Olweus D. (2010) Understanding and researching bullying. En: Jimerson R. S., Swearer M. S. y Espelage L. D. *Handbook of bullying in schools* [9-33.] Routledge.

- Ortega B., C., F. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 01-05. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553458251012>
- Peña V., T. y Pirela M., J. (2007) La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=263019682004>
- Pérez R., J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar?. *Revista Desarrollo y Sociedad*. 77, 183-230. <https://doi.org/10.13043/DYS.77.5>
- Rodríguez, R., O., A. y Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da Abem*, 27 (43), 132-149. <https://cutt.ly/yybM5EI>
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., y Bibi. (2011). Prevention of school bullying: the important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 654-666. <https://doi.org/10.1348 / 2044-8279.002003>.
- Segura, C., M. A. (2011). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades investigativas en educación.*, 5 <https://doi.org/10.15517/AIE.V5I3.9171>
- Serrano G., T., J. y Pons P., R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1),1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15519374001>
- Thornberg, R. (2017). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study, *British Journal of Sociology of Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Unda, F. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Revista Científica*, 5(15), 129-149. <https://cutt.ly/Wyl9Pdp>
- Valdés C., Á. A., Estévez N., Ety H. y Manig V., A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, (36), 51-64. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70637-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70637-3).
- Valle, J. E., Stelko P., A. C., Morais P., E., y Cavalcanti de Albuquerque W., L. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 411-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395357410008>



Socioformation as a link in two face-to-face tourism programs in Acapulco

La socioformación como vínculo en dos programas de turismo presenciales en Acapulco



Naú Siverio Niño Gutiérrez

Universidad Autónoma de Guerrero, México

nsninog@uagro.mx

Abstract: The interactions between programs of the Bachelor's Degree in Tourism Management (LGT for its acronym in Spanish) and the Master of Science: Sustainable Management of Tourism (MCGST for its acronym in Spanish) at the Autonomous University of Guerrero (UAGro for its acronym in Spanish) involve a conceptual and theoretical-methodological commitment. The objective was to expose five coincidences between the LGT and the MCGST for the construction of indicators on the human talent trained. The methodology employed consisted in cabinet work about the Mission, Vision, Objectives, Justification and Product of the LGT and MCGST. The results were: 1) each year the graduates of the LGT join to study the MCGST member of the National Register of Postgraduate Quality (NRPQ) accredited by the National Council of Science and Technology (Conacyt), (2) a vision of contributing to the consolidation of tourism based on the natural and cultural heritage of Guerrero, and (3) there is great potential to work towards sustainable tourism development at the local level. Conclusions: (a) through tourism, sustainable development can be achieved in specific sites and (b) the General Law of Ecological Balance and Environmental Protection (GLEBEP) helps to achieve local sustainable tourism development.

Keywords: generic competences; geography; higher education, sustainable tourism development; tourism

Resumen: Las relaciones entre los programas de Licenciatura en Gestión Turística (LGT) y la Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable de Turismo (MCGST) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) implican un compromiso conceptual y teórico-metodológico. El objetivo fue exponer cinco coincidencias entre la LGT y la MCGST para la construcción de indicadores sobre el talento humano formado. La metodología empleada consistió en trabajo de gabinete acerca de la Misión, Visión, Objetivos, Justificación y Producto de la LGT y MCGST. Los resultados fueron: 1) cada año los egresados de la LGT se incorporan a estudiar la MCGST integrante del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) acreditado ante el Consejo Nacional Ciencia y Tecnología (Conacyt), 2) visión de contribuir a consolidar el turismo sustentado en el patrimonio natural y cultural de Guerrero y 3) existe gran potencial de trabajo en el logro del desarrollo turístico sustentable a nivel local. Conclusiones: a) a través del turismo se puede lograr el Desarrollo Sustentable en sitios concretos y b) la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEyPA), coadyuva a lograr el desarrollo turístico sustentable local.

Palabras clave: competencias genéricas; educación superior; desarrollo turístico sustentable; geografía; turismo

Introduction

Towards the crisis of the economic model of the world that implies a great change in the environment, the paradigm of sustainable development is defined by the World Resources Institute as follows: "sustainable development meets the needs of the present without compromising future generations to meet their own" (UICN-PNUMA-WWWF, 1980). This vision is taken up in the current Education for Sustainable Development (ESD) in education at a higher level, whether face-to-face, distance, virtual or multimodal programs that "...encourage changes in knowledge, skills, values and attitudes to enable a more sustainable and just society for all." (Leicht, Heiss & Byun, 2018, p.7).

From 2010 until today, education as a science faces a number of challenges, especially in Latin America, including: a) being an access to the society of knowledge, (Escudero, 2018); b) being one of the main agents for the training of professionals from all different areas of knowledge, as indicated by Makani, Durier, Kineciuk & Blandford (2016); in addition to c) promoting the application of a new paradigm with new didactic guidance focused on the necessities that new human talents (Tobón & Luna-Nemecio, 2020) may have and d) enhance a greater number of skills among professionals in training, by abandoning old methods that once propelled knowledge which became obsolete by introducing new technologies.

Currently, the socioformation proposed by Tobón (2018), for the situation of Latin America and the Caribbean, is also defined "as the educational model" that prepares individuals with broad knowledge, method and approach, not only by the theoretical area, but also by taking practice in their personal and professional lives as agents that will solve problems in their surroundings. This is because they handle information technologies in an appropriate way, where people, professional, university and non-university teachers intervene with values that are required for the creation of a sensible society (Cabero, Romero, Barroso & Palacios, 2020). To this end, the purpose of this essay is to contribute to the generation of human talent indicators, trained in tourism by the Faculty of Tourism at the UAGro, who will provide real solutions to the local problems.

The link between the Bachelor of Tourism Management and the Master of Science: Sustainable Tourism Management was planned in 2010, so that graduates of this degree had the ideal option of continuing their academic preparation at the postgraduate of the UAGro, in the related Generation and Application of Knowledge Line (GAKL). So that those human talents who decide to go for other GAKLs can find them inside their alma mater. The professional profile of the graduate in Tourism, of the current university's educational model, contributes to the strengthening of the social structure of Guerrero; it also contributes to local development through the combination of both implementation and researched decisions so as to the development of innovative social or entrepreneurship projects that will allow a close relationship among academics, civil society, non-governmental organizations, businessmen and authorities of any of the three government orders.

The aim of this paper is to present five coincidences between the bachelor's and master's programs in Tourism Management taught at the UAGro. The thesis of this research exposes that there are several characteristics shared between professionals who graduate from the Bachelor's degree in Management of Tourism and the Master's degree in Science: Sustainable Management of Tourism-UAGro so that, each year that goes by, ties will be strengthened more and more through the training of high quality human talent in Guerrero, Mexico.

The Bachelor of Tourism Management (BTM) had its origins in 2010 and gained strength in 2014. At the moment, it has full time tenure as professors-researchers of more than 40 academics that have competence in a "a wide range of market segments, based on competitive and socially

responsible corporate and institutional management, operating in national and international markets" (FACTOR, 2015). Meanwhile, the master's degree in Sustainable Management of Tourism was designed in 2011 and entered the National Register of Postgraduate Quality (NRPQ)-Conacyt, in 2013; as of December 2019, it held the development status.

The first meeting point between the two Education Programs (EP) is that they are based on the Competency-Based Approach (CBA); the second is to propose specific solutions to specific problems in the tourism sector; the third one, is that LGT graduates continue their academic preparation by entering the Master of Science in Sustainable Management of Tourism (MSSMT), UAGro. The fourth coincidence is that they are offered in a face-to-face program and, the fifth, corresponds to the fact that both have more than one line of expertise. For example, the LGT has the line of: Management of tourism organizations and Development of alternative tourism projects, while the MCGST has these other lines: Sustainable development, mobility, and tourism; tourism marketing and environment-society-tourism. There is a problem or need to generate human talent indicators in sustainable tourism at the organizational level (Faculty of Tourism, UAGro), because of the above, this contribution has been made.

A qualitative study was carried out based on praxis in general which includes classroom work from May 2018 to May 2020. On the other hand, the research consisted in cabinet work about: 1) the objectives, 2) justification, 3) the programs by the LGT and the MCGST at the UAGro between October and December 2019, in addition, 4) to the preparation of the preliminary text in January-March 2020; 5) conceptual mapping techniques were applied in such a way as to compile, select the cited bibliography, 6) combine the interpretation of statistics, 7) the analysis of results and 8) a drafting of the text.

The socioformation approach, in which pure and applied research is boarded through collaboration, interconnection with other social and professional areas, as well as its relevance to solving specific problems at a local level, where the continuous improvement of the environment and population through metacognition is sought (Martínez, 2019). In this regard, it is thought that the understanding of "... the complexities, uncertainties, trade-offs, and risks related to global and local sustainable challenges" (Leicht, Heiss & Byun, 2018, p. 10). It can contribute to individual and collective sustainable development. It is also built up by the socioformation approach, which is competitive as a method of study in the social sciences and humanities. This is consolidated in tourism studies through the implementation of EBC training courses for the university's community; public dissemination of the obtained results from the studies and investigations where the method above was used and the creation of a database in order to establish priority indicators to promote the EP's continuous improvement plan on tourism. One for the Bachelor's level and the other one for the Postgraduate level (master's degree) in Acapulco, Guerrero, Mexico (Niño, Niño & Niño, 2018a and Niño, Niño & Niño 2018b).

The two Parliaments are concerned with nature, since international organisms have been involved in nature conservation since 1980 through the "World Conservation Strategy" proposing: a) to train human resources in this area; b) to carry out research which will be focused in the nature's management field, c) to increase public intervention in the environmental planning process; d) to make decisions about living resources and their sustainable use; e) to implement programs and environmental education campaigns in rural communities, and f) to suggest ways and means of natural resources conservation (water, soil, and vegetation) to use them as an essential basis for their sustainable development (IUCN-PNUMA-WWF, 1980).

Among the concepts that the graduates clearly dominate of the LGT and MCGST are, among others: sustainable development, defined as a process that can be evaluated through criteria and indicators of socio-economic (Luna-Nemecio, 2020) and environmental nature, which aim to improve people's quality of life and productivity and that is based on appropriate measures to preserve ecological balance, protect the environment and develop natural resources, so that the needs of future generations will not be compromised (DOF, January 28, 1988; Porrúa, 1991). On the other hand, recently there has been more information of sustainability whose definitions are:

(...) located in ecological, economic and social equity, both for the present and for future human generations. This becomes in three basic rules for the sustainable management of natural resources: 1) the rates of utilization of renewable resources should not exceed the rates of natural regeneration, 2) the emission of waste must not exceed the absorption capacity of ecosystems and 3) non-renewable resources must be exploited in a sustainable manner, making the rate of depletion conditional on the rate of creation of renewable substitutes (López, 2008, p. 29).

Another important concept is tourism, which is considered as a socioformative system because it is integrated by human, technical, and economic elements, which have a well-defined structure called the "tourist system". Tourism is an open system that maintains a relationship with and permanently influenced by the environment. This is why natural resources must be preserved in the long term by human activities, because the conservation strategy through protective laws is not enough in some cases, so they must be complemented with more dynamic actions, so as linking tourism with its surroundings (Gutiérrez, 2014).

In this context, the conservation of the natural environment is essential to delineate land use from the tourist point of view, by linking the real needs of the habitat, population and preferences of the traveler with the touristic offer in order to promote sustainability of the local tourist enclave, but from a global perspective. According to the World Tourism Organization (UNWTO), supportable (Spain) tourism and sustainable tourism in Mexico are the development that seeks to meet the needs of tourists, whose aim is to last through time, obtain the maximum profitability but, at the same time, protect the natural resources that sustain it; respect and involve the population from the economic, social and environmental point of view (Pérez, 2004, p. 22).

Internationally, publications on virtual tourism programs stand out, such as the perception of intercultural tourism and satisfaction perspectives in China (Qui & Qi, 2020), or the online degree in Tourism Management. This is crucial for the development of transnational education programs in tourism (Knight, Nian & Chen, 2019) and competence studies in tourism where the digital nature associated with goals, expectations and workforce in the knowledge society stands out (McDougall, Readman & Wilkinso, 2018). The concept of sustainability is linked to three important points: quality, continuity, and balance. Sustainable tourism is therefore an economic development model designed to: improve the quality of life of the local population, that is, of the people who work and live in the tourist destination; provide greater quality of experience for the visitor; maintaining the quality of the environment on which both, local people and visitors, depend; achieving higher levels of economic profitability of tourism activity for local residents; ensure that tourism entrepreneurs obtain benefits (Pérez, 2004, p. 23).

On this subject, there are universities offering a degree in tourism from a face- to face program with a holistic vision in public universities such as the Tizayuca Higher Tourism School, Hidalgo, where several investigations have been reported on the diagnosis of the activities of the Institutional Mentoring Program (Coronado, González, Valerio, Navarro, Bolaños & Villalobos, 2020). It also

highlights the autonomous Mexico State University whose tourism students and professors have written about the digital competence of tourism students (Arango, Delgado & Tamayo, 2020).

Some of the priority actions that the tourism sector has considered to contribute to sustainability are: a) reduction, reuse and recycling of municipal solid waste; b) energy efficiency, conservation and management; c) adequate management of drinking water resources; d) proper management of waste water; e) proper management of hazardous substances; f) sustainable transport; g) proper management and planning of tourism; h) involve staff, clients and local communities in environmental issues; i) design for sustainability and j) establishing partnerships for sustainable development (Pérez, 2004, p. 24). Finally, in this article are presented the conclusions, suggestion of research and limitations of the essay.

Development

Since tourism operates at several levels, it is important to be aware of the behavior of the human talents trained in the Faculty of Tourism of the Universidad Autónoma de Guerrero since it is an organization that contributes on a small scale to the generation of professionals who study the approaches, paradoxes and complexities of this economic activity at the local level in the port of Acapulco, Guerrero. Here are developed the two face-to-face programs of Tourism Management Studies because they provide economic and sociocultural benefits in southern Mexico (Mostafa, Ramakrishna, Hall, Sfandiar & Seyfi, 2020).

In both programs, trained human talents possess the following generic skills: they know and understand the principles of tourism, integrate knowledge and skills to put them into practice in professional and/or academic work (FACTOR, 2019). Graduates of the LGT and the MCGST are formed holistically so that human talents are "relevant, competitive and committed (...) professionals with the preservation of the environment" (FACTOR, 2019, p. 2). The monitoring of graduates from 2015 to 2019 indicates that they work in order of importance in the tourism sector, teaching, public administration, scientific research, and entrepreneurship (Niño, Niño & Niño, 2018a).

A clear example of the incursion of the graduates of the LGT generation 2014-2019 to the MCGST-UAGro occurred when six entered in July 2019 and two more of the former Bachelor in Tourism, intending to continue their preparation, and so in the near future, they will serve as national professors-researchers. In total, thirteen students were accepted into the Eighth Generation, 2019-2021, of the MCGST, UAGro; according to their gender, they can be seen in Figure 1. The human talent trained in both EP is used to work in tourism for skills and even to understand how the national territory has been modified more or less intensely by men over time, until reaching the current geographical space, with all levels of evolution, ranging from areas dominated by physical and biological laws to areas dominated by social laws.

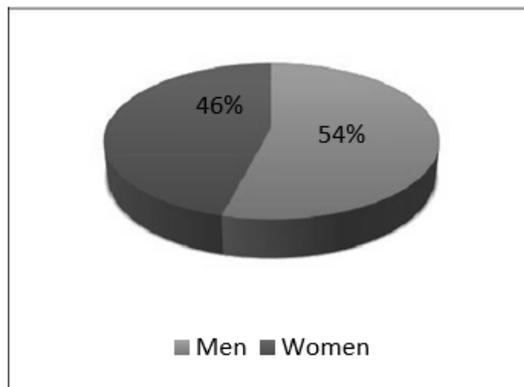


Figure 1. Subdivision by genre. Source: Niño, 2020.

Tourism for current skills, in practice, facilitates human talent by forming the necessary tools for a critical understanding of society and helps to develop in them values such as fraternity, solidarity between people and tolerance. The aim is to train critical, free and committed citizens. A total of eight masters come from the bachelor’s degrees in Tourism Management and the original educational program called Tourism, while five come from the following bachelor’s degrees: Environmental Sciences, Gastronomy, Recreation and Tourism, Foreign Languages and Administration (Figure 2). The knowledge society in this third millennium is characterized by a globalized society where the education of the same faces’ new challenges (Ambrosio, 2018); where it is necessary to manage learning to solve problems of the context, and this contributes to the healthy coexistence between the community and the surrounding environment. Teachers, students, researchers, and decision-makers work together to prepare better people for a sustainable society (Herrera, 2019).

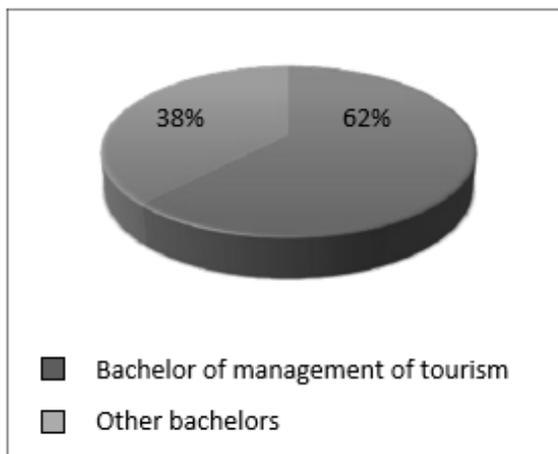


Figure 2. Predominance of the degree in tourism. Source: Niño, 2020.

Therefore, how the potential of human talents is addressed, from the educational environment, in such a way that they are responsible, ethical professionals, as well as self-taught engaged in improving the quality of life of the population from their community, becomes relevant, by enabling the timely handling of adverse situations that will enable the culture of prevention and resilience to be nurtured in sustainable social development (Luna-Nemecio, 2020). The main goal is to highlight the integrative role of the socioformation perspective in the applied knowledge society, in education

as a viable tool for the development of personal competences in students and teachers, that promotes the co-creation of knowledge through a critical, reflective and ethical attitude.

The research has been approached from the disciplinary point of view, given that in the socioformation it is proposed to approach research as a collaborative process that is the responsibility of all professionals, and also seeks to generate and socialize knowledge to consolidate theories, methodologies, and applications that help to achieve sustainable social development through the articulation of continuous collaborative work. It includes inter-transdisciplinary actions, with articulation to social, academic, and professional processes framed at different levels of action, through the application of complex thinking (Martínez, 2019).

From the socioformation, research in both face-to-face EP in tourism is encouraged according to the following levers: it is assumed as an inherent practice of the human being, with different levels of depth in both formative and scientific research (Herrera, 2019); it is done through collaboration, where researchers support each other to solve problems with greater impact; and better human talents are trained to solve context problems. In addition, tourism activity has the virtue of contributing to create a framework for the implementation of the various Sustainable Development Goals (SDGs) in ensuring sustainable development at the local level (UNWTO-UNDP, 2017).

In order to strengthen research in tourism in any part of the world from the socioformation, the following actions are suggested: a) to form socioformative communities that share knowledge and begin to generate research teams (De la Oliva, 2019) in which established researchers, teachers, students and members of various organizations interact; b) in conjunction with linkage and management; c) and publish at the same time what they investigate because in this way it is in a process of continuous improvement by peer feedback from tourism sciences of other latitudes.

Then comes the need to rethink the current education of tourism in Acapulco following the new demands of the society of Guerrero post-COVID-19, requirements of management of Information and Communication Technologies (Ict's) to insert into the network society (Escudero, 2018), moving from an education with an emphasis on the cognitive to an inclusive one to obtain transferable skills together with collaborative processes of co-creation of knowledge, involving knowing, doing, being and living together, to achieve a process of construction of knowledge and its socialization and thus avoid mistakes made by people in other geographical enclaves.

Today we seek to implement the human side of teaching to make meaningful learning for the students and see the utility of it in their daily life, by setting aside issues without application in their reality, the construction of knowledge has become a topical issue today, because through education with a socioformative basis the aim is to consolidate sustainable social development by maintaining the productivity of environmental systems without depleting the remaining natural resources in Mexico (Niño, 2019). In this context, it is important to train teachers with the vision of an inclusive education in such a way that it is a professional development process that can be improved year after year in the Acapulco Tourism Committees, and promoted at the level of the seven regions of Guerrero: Costa Grande, Costa Chica, Central Zone, Acapulco, Tierra Caliente, and Montaña the ethnic and cultural diversity of the native, mestizo, and white population settled in this entity.

Around the new fields of opportunity, the possibility of application of educational techniques can be identified the socioformative proposal for the robust study of tourism, that incorporates technological tools among its academic staff as well as human talent in training as a necessary input for research competencies with a humanist vision that relies on epistemological and methodological changes in the way of working (Torres, 2010) by implementing a holistic and sustainable model, to

promote quality education with social inclusion in UAGro in line with the needs of vulnerable, marginalized and poor society such as Acapulco, Guerrero (Barberousse, 2008).

For tourism socioformation, the aim is to establish a clear methodology for achieving specific goals in a specific environment, taking into account human talent and natural capital concerning the economic and institutional capital that contributes to the achievement of the SDGs (Niño, 2019). This paradigm displays a robust methodological framework with attributes that impact on: i) environmental sustainability; ii) economic sustainability; iii) social sustainability; iv) understanding the territory and population and v) location of the site. A clear example of quality education as a key step in improving the natural and social environment is socioformative studies as any paradigm in the knowledge society applied, among other topics, to tourism, an important activity for the collection of foreign exchange in emerging countries and complements the family income of those engaged in influencing this activity, besides proposing local solutions such as recycling paper, plastics, reforestation, creation of protected natural areas and spatial increase of protected landscapes among other urgent actions (Niño, Niño & Niño, 2018b).

The above was widely accepted in the academic circle of Ouagadougou, who seek to consolidate this Institution of Higher Education (IES) as the highest house of study in Guerrero, hence, the vision towards 2030 is to achieve a set of positive results in a number of areas, including a client-centered approach that seeks face-to-face, semi-face and distance studies (Niño, 2017a). In the teaching-learning process, both at the upper secondary level and above including the postgraduate level, teachers and even students carry out basic-applied research to propose real solutions to the problems of local tourism, through the use of quantitative and qualitative methods and techniques (Niño, 2017b). Together with this, they take up the three pillars of sustainable social development:

- A. economic, through the maximization of human well-being according to the availability of natural resources (Díaz, 2011);
- B. social, it consists in recognizing the right to equitable access to the common goods for all human beings in a special way, to all social and economic relations, but it also encompasses the interactions between civil society and the public sector; and
- C. environmental aspects, in this dimension special attention, is paid to biodiversity and, above all, to resources such as soil, water and plant cover (forest), which are the factors that in a shorter time determine the productive capacity of certain areas (Sepúlveda, 2008).

In ecological terms, sustainable development presupposes that the economy is circular, and that cycles are closed, to imitate nature. In other words, the production systems are designed to only use renewable resources and energy, without producing waste, thus these go back to nature or they become the raw material for another manufactured product. To achieve this goal, Guerrero's academics and students must develop and implement innovative social or entrepreneurship projects that allow them to link up with civil society, non-governmental organizations, employers and authorities of the three orders of the government (Niño, Niño & Niño, 2018b).

Among the strengths of the essay are: a) that it is an empirical work applied to the research follow-up of graduates of the Bachelor in Tourism Management of the Faculty of Tourism who enter the Master of Science: Sustainable Tourism Management of the UAGro and b) the very important gender indicator for the empowerment of Mexican women scientists. On the other hand, the limitations of the study are: i) that it is focused only on graduates of a Bachelor's degree and a Master's degree in Tourism from a public university in the state of Guerrero, ii) it is small as it covered less than 150 students who have entered since 2012 and graduated in July 2020. rem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Maecenas porttitor congue massa. Fusce posuere, magna sed

pulvinar ultricies, purus lectus malesuada libero, sit amet commodo magna eros quis urna. Nunc viverra imperdiet enim. Fusce est. Vivamus a tellus. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis egestas. Proin pharetra nonummy pede. Mauris et orci.

Aenean nec lorem. In porttitor. Donec laoreet nonummy augue. Suspendisse dui purus, scelerisque at, vulputate vitae, pretium mattis, nunc. Mauris eget neque at sem venenatis eleifend. Ut nonummy. Fusce aliquet pede non pede. Suspendisse dapibus lorem pellentesque magna. Integer nulla.

Donec blandit feugiat ligula. Donec hendrerit, felis et imperdiet euismod, purus ipsum pretium metus, in lacinia nulla nisl eget sapien. Donec ut est in lectus consequat consequat. Etiam eget dui. Aliquam erat volutpat. Sed at lorem in nunc porta tristique. Proin nec augue. Quisque aliquam tempor magna. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis egestas.

Nunc ac magna. Maecenas odio dolor, vulputate vel, auctor ac, accumsan id, felis. Pellentesque cursus sagittis felis. Pellentesque porttitor, velit lacinia egestas auctor, diam eros tempus arcu, nec vulputate augue magna vel risus. Cras non magna vel ante adipiscing rhoncus. Vivamus a mi. Morbi neque. Aliquam erat volutpat. Integer ultrices lobortis eros.

Conclusions

The socioformative approach is becoming more and more competitive thanks to (i) the cross-cutting sustainable development axes that are being increasingly consolidated in the UAGro region; (ii) the promotion of basic and applied research in the context of the state of Guerrero with an emphasis on socioformation; iii) the goal is that the published research could be replicated in other national or foreign landscapes; furthermore face-to-face, virtual and distance education plays an important role in this time of pandemic and post-pandemic both locally and globally.

Academics who support the training of new talent in the Bachelor of Tourism Management and Master of Science: Sustainable Tourism Management-UAGro, both face-to-face programs in tourism are aware that it is through local tourism that Sustainable Development can be achieved. Academic research carried out by professors-researchers with their students helps to propose concrete solutions in the field of tourism at the local and state levels. It is important to highlight the innovative processes implemented in both EP's on tourism in Acapulco, especially seen from the perspective of competencies that are directly linked to the development of everyday work strategies useful for the learning of students, (a) promote research as an autonomous knowledge strategy and (b) encourage collaborative and collective work as the final product of their learning.

The thesis defended is confirmed from the five meeting points among professionals who graduate from the bachelor's degree in Tourism Management and the Master's Degree in Sciences: Sustainable Management of Tourism-UAGro, with each passing year, increasingly strengthening their ties through the training of high quality human talent in Guerrero. However, it is suggested to elaborate more studies aimed at the construction of human talent indicators trained in the area of tourism at an organizational level such as the Faculty of Tourism, the travel company, hotels, restaurants, travel agencies, in order to know attitudes, experiences, perceptions and level of satisfaction of stakeholders whose construction of these indicators is supported by the local context in order to propose real solutions that contribute to the achievement of the Sustainable Development Goals.

References

- Alais, A.; Leguizamón, D. V.; & Sarmiento, J. I. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), 132-143. <https://bit.ly/3jxEbpB>
- Arango, A. J., Delgado, A. & Tamayo, A. L. (2020). Digital competence of Tourism Students: Explanatory Power of Professional Training. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 10(1), 310-326. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010024>
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Revista Electrónica Educare*. 12(2), 95-113. <https://bit.ly/3jE6fI2>
- Cabero, J., Romero, R., Barroso, J. & Palacios, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2>
- Coronado, M., González, M., Valerio, M. A., Navarro, M., Bolaños, E. & Villalobos, A. G. (2020). Diagnóstico de las actividades del Programa Institucional de Tutorías en la Licenciatura en Turismo de la ESTi. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*. 6(11), 54-58. <https://bit.ly/2WQOF9N>
- De la Oliva, D. (2019, junio). Análisis de concepciones sobre atención a la diversidad de inclusión social desde el enfoque socioformativo. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2019)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://bit.ly/3jBgmGH>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (28 de enero de 1988). *Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente*. México: DOF.
- Díaz, R. (2011). *Desarrollo sustentable. Una oportunidad para la vida*. México: McGraw-Hill.
- Escudero, A. (2018). Consideraciones epistemológicas para el estudio de la sociedad del conocimiento. En *IV Congreso Internacional sobre Socioformación y Sociedad el Conocimiento 2018*. México: CIFE. Inédito.
- FACTUR (2015). *Página Web de la Facultad de Turismo, UAGro. Justificación*. <https://bit.ly/2ZUJebV>
- FACTUR (2019). *Producto. Programa con competencias de la Licenciatura en Gestión Turística*. <https://bit.ly/3fUwqI9>
- Gutiérrez, P. J. (2014). La gestión y el manejo holístico de la naturaleza en la era de la tercera cultura. En Pérez, E. y Valderrábano, M. (Comps.). *Medio Ambiente, sociedad y políticas ambientales en el México contemporáneo: una visión interdisciplinaria*. México: Miguel Ángel Porrúa-UAGro-IPN.
- Herrera, S. R. (2019, junio). Diseño y validación de instrumentos desde la socioformación. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2019)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://bit.ly/3fQcpSV>
- Knight, D. W., Nian, W. & Chen, E. (2019). Launching an online graduate degree for tourism management in China: lessons in Chinese-foreign cooperation. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. <https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1707148>
- Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (2018). Introduction. In Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (eds.). *Issues and trends in education for Sustainable Development*. France: UNESCO. <https://bit.ly/2OWFWON>

López, V. M. (2008). *Sustentabilidad y desarrollo sustentable. Origen, precisiones conceptuales y metodología operativa*. México: Trillas.

Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Mount Dora (USA)/Quito (Ecuador): Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. Doi: <https://doi.org/10.35766/dss20>

Makani, J.; Durier, M.; Kiceniuk, D. & Blandford, A. (2016). Strengthening Deeper Learning through Virtual Teams in E-learning: A Synthesis of Determinants and Best Practices. *International Journal of E-Learning & Distance Education*. 31(2), 1-16. <https://bit.ly/3eWCs9A>

Martínez, J. E. (2019, junio). Ejes clave de un modelo educativo socioformativo para la educación superior. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2019)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://bit.ly/2OQLlai>

McDougall, J., Readman, M. & Wilkinso, P. (2018). The uses of (digital) literacy. *Journal Learning, Media and Technology*. 43(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1462206>

Mostafa, S., Ramakrishna, S., Hall, M., Sfandiar, K. & Seyfi, S. (2020). A systematic scoping review of sustainable tourism indicators in relation to the sustainable development goals. *Journal of Sustainable Tourism*. <https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1775621>

Niño, N.; Niño, I. & Niño, J. (2018a). ¿De dónde viene y hacia dónde va el Talento formado en investigación del turismo? *Revista Académica del Quehacer Universitario*. 1(2), 35-46. <https://bit.ly/3jwQUI3>

Niño, J., Niño, N. & Niño, I. (2018b). De la educación presencial a virtual: caso la UAGro. En Sánchez, José y Mayorga, Paola. (coords.). *La competitividad como detonante para la mejora social*. Guadalajara: RIICO-UdG. pp. 1950-1963.

Niño, N. (2017a). Historia de la educación socioformativa e impactos positivos en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). *Revista de Educación Superior*. 1(1), 29-41. <https://bit.ly/3eTpKsb>

Niño, N. (2017b). Natural heritage and tourism in a higher education in South Mexico. *ECORFAN Journal-Mexico*. 8(19), 29-38. <https://bit.ly/3fYjuRn>

Niño, N. (2019, junio). El desarrollo social sostenible, la socioformación y las personas. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2019)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://bit.ly/2ZUTLE0>

Niño, N. (2020). *Estadística de maestrandos por generación en la Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo, UAGro*. Acapulco: Inédito.

Pérez, M. (2004). *Manual del turismo sostenible. Cómo conseguir un turismo social, económico y ambientalmente responsable*. Madrid: Mundi-Prensa.

Porrúa. (1991). *Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente*. México: Porrúa.

Qui, L. & Qi, L. (2020). E-learning assessment for tourism education LISREL Assisted intercultural tourism perception and data integrated satisfaction perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*. 32(1), 89-108. <https://bit.ly/39zh9Kx>

Sepúlveda, S. (2008). *Metodología para estimar el nivel de desarrollo sostenible en territorios*. San José: IICA. <https://bit.ly/2OTLZnk>

Tobón, S. (2018). Evaluación socioformativa: retos y propuestas. En IV Congreso Internacional sobre Socioformación y Sociedad del Conocimiento 2018. Cuernavaca, CIFE.

Tobón, S. & Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*. doi. 10.1080/00131857.2020.1725885

Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131-142. <https://bit.ly/3hBTlyN>

UICN-PNUMA-WWF. (1980). Estrategia Mundial para la Conservación. La conservación de los recursos vivos para el logro de un Desarrollo Sostenido. España: UICN-PNUMA-WWF.

UNWTO-UNDP. (2017). Tourism and the Sustainable Development Goals-Journey to 2030. UNWTO. <https://bit.ly/3hxAPRG>