



Repercusiones de la pandemia por COVID-19 en la operación de micro y pequeños hoteles de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán, Morelos, México

*Dra. Mayanym Larrañaga Moreno
Mtra. María Teresa Ortega Flores*

REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA

ISSN 2395-9207

Plan para la implementación del salario emocional en una pyme en Cuernavaca, Morelos

Mtra. Casandra Daniela Torres Ruiz

**Repercusiones de la pandemia por COVID-19 en
la operación de micro y pequeños hoteles de los
municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán,
Morelos, México**

*Dra. Mayanym Larrañaga Moreno
Mtra. María Teresa Ortega Flores*

REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA

ISSN 2395-9207

**Plan para la implementación del salario
emocional en una pyme en Cuernavaca, Morelos**

Mtra. Casandra Daniela Torres Ruiz



Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca

Proyecto PIN ULSAC

AÑO 9 NÚM. 29 08 2022

ISSN 2395-9207

Consejo Editorial

Hortencia Feliciano Aguilera, Patricia Gómez Ramírez, Mónica Molina Becker, Julieta Huerta Valdés, Issela Torres Arízaga, Jorge Kenichi Ikeda Rodríguez, Sandra Isela Ceballos Torres, Pablo Martínez Lacy, José Eduardo Muñoz Delgado, Dalila Orihuela Cancino, Marcela Ortiz Arellano, Yolanda Ramírez Ávila, Ana Lucía Recamán Mejía Gustavo Vázquez Martínez.

Consejo Científico

Adolfo Aburto Tamayo, ULSAC; Claudia Almazán Bertotto, UAEM; Teresa Crosswell Díaz, ULSAC; Araceli Esquivel López, ULSAC; Cielo Gavito Gómez, ULSAC; Mayany Larrañaga Moreno, UPEMOR; Francisco Ramírez Badillo, ULSAC; José Antonio Rangel Faz, ULSAC; Juan Manuel Rodríguez González, ULSAC; Guadalupe Rodríguez Roa, COLMOR.

Ofelia Rivera Jiménez
Editor Responsable

Ofelia Rivera Jiménez
Corrección de Estilo

Ana del Rosario Andere Escalada
Revisión Textos en Inglés

Patricia Gómez Ramírez
Revisión Textos en Francés

Luis Humberto Nava Navarrete
Revisión de Textos en español

Margarita Sigüenza Cancino
Diseño Editorial

REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA, Año 9, Número 29, mayo-agosto 2022. Publicación cuatrimestral editada por Universidad La Salle Cuernavaca A.C. a través del Área de Investigación. Nueva Inglaterra s/n, Col. San Cristóbal. C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel: (777) 3115525. Fax: (777) 3113528, www.lasallecuernavaca.edu.mx Editor responsable: Ofelia Rivera Jiménez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-040115130800-102; ISSN 2395-9207, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Impreso por Integrarte Publicidad, Camero 25-F, Col. Amatlán, Cuernavaca, Morelos. C.P. 62410 Tel. (777) 3164620 (www.integrartepublicidad.com); el 30 de agosto de 2022, con un tiraje de 200 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta publicación, sin la autorización por escrito del representante legal de Universidad La Salle Cuernavaca.

Contenido

Presentación:

Mtra. Mónica Molina Becker

Editorial:

Dra. Ofelia Rivera Jiménez

Repercusiones de la pandemia por COVID-19 en la operación de micro y pequeños hoteles de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán, Morelos, México

Dra. Mayany Larrañaga Moreno

Mtra. María Teresa Ortega Flores

Plan para la implementación del salario emocional en una pyme en Cuernavaca, Morelos

Mtra. Casandra Daniela Torres Ruiz

Evaluación con porcentajes personalizados: fomentando la progresiva autonomía del estudiantado de nivel medio superior y superior.

Mtro. José Francisco Alanís Jiménez

Desarrollo humano comunitario: enfoque y metodología necesarios en la actualidad

Dra. María del Pilar Ramírez Varela

Humanizar en tiempos virtuales

Dra. Elda Guzmán Ballesteros

El Modelo de las Naciones Unidas: una estrategia pedagógica a considerar

LRI. Luis Humberto Nava Navarrete



https://www.freepik.com/premium-photo/reading-education-learning-concept-opened-book-bible-desk_10769225.htm#page=2&query=libro&position=4&from_view=search

Presentación

En este número de la Revista IMPULSA de la Universidad La Salle Cuernavaca sobresale la múltiple mirada de diversos ámbitos que inciden en el desarrollo integral de los seres humanos.

En esta época pospandémica y, sin duda, de continua incertidumbre, muchas son las implicaciones que deben ser consideradas y atendidas para retomar lo más cercanamente posible las actividades que cada individuo lleva a cabo en torno a su bienestar.

Una de las grandes repercusiones de la pandemia en el mundo fue la pérdida de empleos en los sectores productivos de los países. En el estado de Morelos el turismo, como actividad económica primordial, se vio seriamente afectado debido a que los empleados y sus familias sufrieron los embates de la enfermedad, lo que trajo como consecuencia afectaciones en su calidad de vida. Uno de los artículos incluidos en este número da cuenta de los resultados de un estudio con empresas hoteleras, observándose que la reactivación de este sector es actualmente positiva, lo que sugiere una buena noticia. El talento humano es lo que determina la fortaleza de cualquier empresa, organización o institución, por tanto, es necesario cuidar de la salud emocional de los empleados. En un interesante análisis se presenta una metodología para lograr una fuerza de trabajo satisfecha, lo que provoca mayor productividad.

Es interesante el estudio sobre las propuestas de evaluación escolar personalizada para incrementar la confianza de los estudiantes con el firme propósito de contribuir a la formación de profesionales con responsabilidad sobre la salud y la seguridad. Además, como lo menciona el Mtro. José Francisco Alanís, autor de este artículo, la propuesta

que se discute permite conjuntar elementos orientados para apoyar un aprendizaje más autónomo y responsable que permita que progresivamente el estudiante gestione su propio aprendizaje, lo que seguramente se verá reflejado en el desarrollo humano favorable de estudiantes capaces de participar en los procesos de transformación de su comunidad.

No se puede hablar del desarrollo humano en lo individual sin pensar en lo comunitario ya que los seres humanos se construyen en entornos y contextos precisos que determinan el rol que desempeñan dentro de la sociedad; por tanto, la propuesta de intervención educativa a partir de la metodología narrativa donde se rescatan las experiencias, relatos y reflexiones de las personas, se torna por demás relevante dado que el significado que cobra cada interpretación permite conformar una comunidad con identidad compartida.

Sumado a las propuestas anteriores, cabe destacar la inminente necesidad de revisar el papel de la tecnología en los procesos sociales y educativos en estos tiempos de confinamiento en que las relaciones sociales se dieron a través de una pantalla, lo que ocasionó que muchos individuos enfrentaran retos de manejo de los recursos tecnológicos y de la convivencia social en diversos contextos.

La virtualidad fue para muchos la única opción de comunicarse, dejando a un lado la expresión y reconocimiento de las emociones y los sentimientos del otro. En el enfoque que se expone en el artículo “Humanizar en tiempos virtuales” se propone la reflexión acerca del reconocimiento de las necesidades del otro que se construyen con ese “otro” para “recuperar aquello que hemos perdido de humanidad, pero que si aprendemos y adaptamos a esta nueva normalidad puede convertirse en una poderosa herramienta para la construcción de comunidades virtuales eficaces y eficientes” (Guzmán, 2021). El desarrollo humano personal es exitoso cuando se tiene presente que el otro es parte del crecimiento propio, con lo que se consigue tener la posibilidad de participar en la construcción y fortaleza de comunidades más fraternas y justas.

Finalmente, las estrategias didácticas que permiten desarrollar habilidades para contribuir a la sana construcción de una sociedad son parte del compromiso de cualquier institución educativa, como se puede ver en el caso de la simulación del Modelo de la ONU, en el cual los estudiantes descubren la amplia gama de tópicos que afectan el desarrollo de una nación y es a partir de la revisión documental de investigaciones, análisis y exposiciones que logran involucrarse en la problemática que se vive en diversos países.

No cabe duda que la lectura de los artículos de este número de la revista IMPULSA puede resultar gratificante, permitiendo al lector conocer algunos de los ámbitos que impactan en principio, al individuo y por ende, a la sociedad, a la vez que estos textos sensibilizan al lector en la necesidad de participar en la construcción de un mundo mejor.

Mtra. Mónica Molina Becker
Coordinación de Proyectos Académicos



https://www.freepik.com/free-photo/front-view-stacked-books-ladders-education-day_21745498.htm#page=3&query=libro%20escala&position=21&from_view=search&track=ais

Editorial

En este número 29 de la REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA se presentan seis interesantes trabajos en los que, desde enfoques y contextos diversos, se toca el complejo tema del DESARROLLO HUMANO.

De inicio, me permito tomar un escrito de Leonardo Boff, quien en su texto intitulado “El ser humano como nudo de relaciones totales” (570, del 21 de julio 2013), publicado en su columna de Kainonia (comunidad profunda, compleja y completa del ser humano con los demás seres humanos, con la naturaleza y con Dios) podemos entender la indeleble marca social de los seres humanos:

Escribe Boff:

Descriptivamente, sin querer definir la esencia humana, esta surge como un nudo de relaciones vueltas hacia todas las direcciones: hacia arriba, hacia abajo, hacia dentro y hacia fuera. Es como un rizoma,

un bulbo con raíces en todas las direcciones. El ser humano se define en la medida en que activa este conjunto de relaciones, no solo las sociales...

En otras palabras, el ser humano se caracteriza por surgir como una apertura ilimitada: hacia sí, hacia el mundo, hacia el otro y hacia la totalidad. Siente dentro de sí una pulsión infinita, pero solo encuentra objetos finitos. De ahí su permanente sensación de estar incompleto y e insatisfecho. Esto no es un problema psicológico que un psicoanalista o un psiquiatra puedan curar. Es su marca distintiva, ontológica, y no un defecto.

Cada persona solo se realiza cuando actúa continuamente su “panrelacionalidad” con otras personas y con la sociedad, con el universo, con la naturaleza, con su propio corazón y con Dios... La felicidad y la infelicidad nacen de este juego de relaciones, en proporción a la calidad de las mismas. Y fuera de la relación, no hay realización ni felicidad posible.

Muchas teorías psicológicas y sociales concuerdan con estas afirmaciones al mencionar que el ser humano solamente se constituye a partir de su relación con el otro.

Desde la mirada del desarrollo humano, el tema es también bastante amplio y complejo, y aunque en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se sitúa a las personas como centro del desarrollo, entendiendo a este como un proceso a través del cual las personas amplían sus opciones y capacidades para conseguir mejorar sus expectativas de vida, salud, educación, etc., aparece una importante tensión en el punto en que todos los seres humanos por igual tengamos acceso a los recursos necesarios para tener una forma digna de vivir. convirtiéndose el tema de la economía en un obstáculo difícil de superar para el logro de una meta de igualdad que permita que las relaciones humanas sean la base de sociedades sanas, con pautas culturales para la convivencia en las que se favorezca el crecimiento de cada persona.

En algunos de los trabajos de este número, el tema del desarrollo humano, es enfocado desde el punto de vista social y comunitario y en otros textos la mirada es desde el polo opuesto, como un proceso de crecimiento personal con marcas terapéuticas.

De igual forma, el tema es amplio y complejo, como lo muestran los trabajos que ahora aparecen publicados en el número 29 de la Revista IMPULSA, que pueden tocar problemáticas y propuestas de soluciones innovadores relacionadas, tanto en lo que respecta a la educación, como con al desarrollo de las empresas, siendo el punto en común de estos trabajos la forma en que aparece resaltada la situación de los seres humanos, ya sea como receptores de las consecuencias negativas con que algunas circunstancias limitan el crecimiento de las personas, como con la propuesta de soluciones innovadoras que favorezcan así su crecimiento dentro de dimensiones de respeto, igualdad y dignidad.

Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en cada uno de estos interesantes trabajos y esperamos su participación, a través de enviar sus comentarios, así como los trabajos que quieran ver publicados en nuestra revista IMPULSA y en el repositorio institucional La Salle Cuernavaca, a la dirección electrónica investigacion@lasallecuernavaca.

Dra. Ofelia Rivera Jiménez

Responsable del Área de Investigación ULSAC

Editora de la Revista Impulsa de Universidad la Salle Cuernavaca



Repercusiones de la pandemia por COVID-19 en la operación de micro y pequeños hoteles de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán, Morelos, México

Mayanyn Larrañaga Moreno*

Universidad Politécnica del Estado de Morelos

María Teresa Ortega Flores**

Universidad Politécnica del Estado de Morelos

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo determinar las repercusiones de la pandemia COVID-19 en micro y pequeñas empresas de alojamiento temporal en los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán del estado de Morelos, México. Se estableció la hipótesis de que la operación y el empleo en las micro y pequeñas empresas de alojamiento temporal en los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán del estado de Morelos, se han visto afectados negativamente como resultado de la

pandemia. Para probarlo, se encuestó a una muestra de 48 hoteles ubicados en los municipios antes mencionados, aplicando un instrumento en el que se evaluaron aspectos clave en la operación de los mismo tales como: empleados, instalaciones, ingresos, clientes (huéspedes), apoyos y medidas sanitarias. Con los resultados obtenidos del trabajo de campo, se concluyó que, efectivamente, hubo afectaciones negativas en el factor humano, en la operación y en las finanzas de las empresas.

Palabras clave

Pandemia, COVID-19, micro y pequeñas empresas, hoteles, turismo.

Abstract

The goal of this research is to determine the repercussions of the COVID-19 pandemic on micro and small temporary accommodation companies in the municipalities of Cuernavaca, Jiutepec and Tepoztlán in the state of Morelos, Mexico. The hypothesis was established that the operation and employment in micro and small temporary accommodation companies in the municipalities of Cuernavaca, Jiutepec and Tepoztlán in the state of Morelos, have been negatively affected due to the pandemic. To prove it, a sample of 48 hotels located in the aforementioned municipalities were surveyed, applying an instrument in which key aspects of their operation were evaluated, such as: employees, facilities, income, clients (guests), support and sanitary measures. With the results obtained from the fieldwork, it was concluded that there were indeed negative effects on the human factor, on the operation and on the finances of the companies.

Keywords

Pandemics, COVID-19, micro and small enterprises, hotels, tourism.

Presentación y relevancia del estudio

Las actividades económicas en el mundo se vieron afectadas por la pandemia de COVID-19. El cierre total y parcial de las entidades económicas, no solo en el país sino en el mundo entero, generó la pérdida de empleos y la disminución del PIB, entre otros efectos. La actividad turística no fue la excepción.

Desde los primeros meses del 2020, el turismo mundial ha sufrido desafíos que no había tenido que enfrentar antes. El cierre repentino de los destinos turísticos por motivo de la pandemia, ocasionó que miles de vuelos fueran cancelados, así como de reservaciones en hoteles y de todos los servicios que se brindan alrededor de estas actividades.

El turismo, como actividad económica, fue altamente sensible ante las medidas que se tomaron para contrarrestar los efectos de la pandemia; esto es, la movilidad limitada y el distanciamiento social. De acuerdo con la Asociación Española de Expertos Científicos en Turismo (Zepeda, Medina, & Flores, 2020), la derrama económica, el tránsito de turistas, la ocupación hotelera, así como la generación de empleo tanto directo como indirecto, se desplomaron debido a los efectos de la pandemia.

En el año 2020 el volumen del turismo internacional se redujo un 59.7%, trayendo como consecuencia que en el segundo trimestre del año la contribución al PIB fuera del 47%, dando una reducción total de 10,7 billones de pesos en todo el sector turístico del país. El impacto negativo en este sector fue de -57.3%. (Statista, 2022)

La pandemia del coronavirus (COVID-19) redujo el ingreso por turismo en México en 10,7 billones de pesos mexicanos

a septiembre de 2020 en comparación con 2019. En marzo del mismo año se estimó que la crisis derivada de la pandemia podría poner en riesgo 1,7 millones de puestos de trabajo en el sector mexicano de viajes y turismo. (Statista, 2022)

El Centro de Investigación y Competitividad Turística (Cicotur) señaló en el 2020 que un efecto de la pandemia sería una reducción del consumo turístico de casi 240 mil millones de pesos. En ese mismo año, la Asociación de Secretarios de Turismo de México informó que el PIB turístico del país podría contraerse el 10%, lo cual se traduciría en pérdidas mayores a los 10,000 millones de dólares. Por otra parte, para el mes de marzo del 2020, hubo una disminución del 34.3% de visitantes extranjeros en comparación con el mes de marzo del 2019 (de acuerdo con datos del INEGI). Esta situación tuvo un impacto negativo directo en la calidad de vida de los trabajadores del sector y de sus familias (Aguirre, 2020).

Es por esto que surge la idea de hacer este proyecto de investigación en el que se entrevistó a una muestra representativa de micro y pequeños hoteles en los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán del estado de Morelos para conocer las repercusiones de la pandemia de COVID-19 en sus actividades, en su

personal, en sus instalaciones, así como conocer más de cerca su operación en esta “nueva normalidad” que vivimos hoy en día.

La hipótesis en la que se basa esta investigación es: “La operación y el empleo en las micro y pequeñas empresas de alojamiento temporal en los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán del estado de Morelos se han visto afectados negativamente como resultado de la pandemia COVID-19”.

Descripción de la Metodología

Muestra

Se realizó una búsqueda en el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Esta base de datos arrojó la información de 155 empresas con las siguientes características:

- Hoteles
- Plantilla laboral entre 0 y 30 empleados
- Ubicados en los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán.

Los datos se recolectaron en los meses de marzo y abril del año 2022. Para el cálculo de la muestra de empresas a analizar, se utilizó la fórmula:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + z^2 \cdot q \cdot p}$$

Donde:

N= Tamaño de la población

z= Constante que depende del nivel de confianza asignado.

Los valores más utilizados y sus niveles de confianza son:

Tabla 1. Niveles de Confianza

z	1.15	1.28	1.44	1.65	1.96	2	2.58
Nivel de confianza	75%	80%	85%	90%	95%	95.5%	99%

Fuente: (Hernández Sampieri, 2014)

e= Error muestral esperado.

p= Proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que $p=q=0.5$ es la opción más segura.

q= Proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es $1-p$.

Los datos que se utilizaron para calcular la muestra fueron los siguientes:

N= 155

z= 1.65

e= 10%.

p= 0.5

q= 0.5

Al aplicar la fórmula antes mencionada, se obtuvo como resultado una n (muestra) de 48 empresas.

Herramienta

Se desarrolló una encuesta electrónica con preguntas y respuestas de opción múltiple. Esta se envió a los responsables de las empresas (dueños, gerentes, encargados de recursos humanos), a través de correo electrónico, bandeja de mensajes de Facebook o por teléfono, de acuerdo a su disponibilidad.

Los factores que se analizaron en este estudio en los períodos de la pandemia marzo-diciembre 2020 y enero-diciembre 2021 se describen en la Tabla 2.

Tabla 2. Factores evaluados en la encuesta

Empleados	Disminución de la plantilla laboral.
	Ausentismo de los empleados.
	Capacitación.
	Empleados en situación vulnerable.
Instalaciones	Servicios cancelados.
	Suspensión de actividades.
	Adaptaciones.
	Financiamiento de las adaptaciones.
Ingresos	Disminución de ingresos durante la pandemia.
Clientes / Huéspedes	Disminución de visitas de turistas.
	Períodos de menor cantidad de huéspedes.
	Huéspedes nacionales antes y después.
Apoyos	Apoyos recibidos del gobierno.
	Gastos fijos.
Medidas sanitarias	Equipo de protección a los empleados.
	Ingresos dedicados a la compra de insumos sanitarios.

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

La investigación tiene un enfoque mixto. Inicialmente, se recolectaron datos cuantitativos de las empresas y posteriormente al aplicarse una encuesta electrónica a las micro y pequeñas empresas de alojamiento temporal de la zona conurbada del Estado de Morelos se establecieron relaciones cualitativas acerca de factores que se vieron afectados en los períodos marzo-diciembre 2020 y durante todo el año 2021 de la pandemia por COVID-19.

Análisis de los resultados

Se logró la participación de 49 empresas, el 100% de ellas micro y pequeñas empresas de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán, hoteles con y sin otros servicios integrados. De acuerdo a los aspectos considerados en la encuesta se encontraron los siguientes hallazgos considerando los períodos marzo-diciembre 2021 y todo el año 2021.

Empleados. Uno de los factores clave en las empresas hoteleras, dado que otorgan un servicio, lo constituyen sus empleados. Los hoteles tuvieron problemas para conservar a su personal completo durante la pandemia, solo un 31% de los hoteles reportaron que su plantilla laboral no disminuyó, el 12% tuvo que disminuir el número de empleados en un 50%, siendo la disminución del 30% la más alta con 27%.

También las empresas se vieron afectadas por el ausentismo de su personal dadas las circunstancias de la enfermedad, 73% reportan que las ausencias de empleados se debieron a que contrajeron el virus Sars-Cov-2 lo cual los obligó a no presentarse a trabajar, mientras que un 60% tuvieron que faltar al trabajo porque tenían familiares enfermos. Las empresas se preocuparon por su población laboral vulnerable, siendo las medidas más utilizadas en un 50% de las empresas, las de tener días laborables alternados y horarios escalonados.

Los hoteles encuestados tuvieron que tomar medidas frente a la emergencia con sus empleados, siendo la más aplicada con un 71%, el recorte de la jornada laboral lo que condujo a disminuir también los sueldos además de modificar el tipo de contratación de permanente a temporal, medida que aplicaron un 55% de las empresas. Afortunadamente, solo un 10% se vieron obligados a hacer despidos de personal.

El 96% de los hoteles han dado capacitación a sus empleados acerca de las medidas sanitarias y cómo hacer frente a la

pandemia en las labores diarias para seguridad de los empleados y de los huéspedes.

Instalaciones. En los meses iniciales de la pandemia en 2020, dentro de las medidas sanitarias que las autoridades implementaron, se incluyó el cierre de actividades no esenciales. El 35% de los hoteles encuestados al inicio de la pandemia suspendieron sus actividades al 100%. Para poder continuar operando y atender las regulaciones de las autoridades sanitarias, los hoteles tuvieron que hacer adaptaciones a sus instalaciones, el 100% de los hoteles encuestados instalaron dispensadores de gel u otro sanitizante, llevaron a cabo señalización e hicieron adaptaciones de espacios para la sana distancia. Entre otras medidas, con menor porcentaje de implementación por parte de las empresas fue la instalación de filtros o purificadores de aire y acrílicos o similares para evitar contacto físico. El financiamiento de estas adaptaciones (en un 98%) corrieron por cuenta de las propias empresas o de sus socios.

Ingresos. En términos generales, las empresas turísticas vieron afectadas sus operaciones e ingresos y las micro y pequeñas empresas de Morelos no fueron la excepción, 37% de los hoteles participantes en el estudio reportaron que experimentaron una disminución de turistas entre un 41 y un 50% y un 29% entre un 31 y 40%.

Al recibir menor cantidad de huéspedes y tener que suspender servicios y operaciones, las empresas se enfrentaron a una reducción considerable en sus ingresos. El 58% de estos hoteles tuvieron una reducción de sus ingresos entre un 20 y un 40%. Dado que los ingresos bajaron, un 70% de las empresas tuvo que hacer frente a sus gastos fijos con sus propias reservas y con aportaciones de los socios.

Clientes/Huéspedes. Durante los meses críticos de la emergencia sanitaria por COVID-19, empresas de todo tipo se vieron obligadas a suspender sus servicios y recepción de clientes al 100%, los micro y pequeños hoteles de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán reportaron un cierre de actividades total en el 65% de estos.

De acuerdo a la información proporcionada por los hoteles participantes en el estudio, los meses más críticos de disminución de llegada de huéspedes durante 2020 fueron de marzo a julio. Se observó una recuperación durante el mes de agosto para nuevamente sufrir una disminución en septiembre y octubre. Para el inicio de 2021, el período de enero a marzo se reporta como el más bajo, seguido por los meses de junio y septiembre. Hacia el último trimestre de este año ya se reporta una recuperación de la llegada de huéspedes

a estos hoteles. El año 2021 ya muestra una importante recuperación en la llegada de turistas a estas empresas.

Respecto al tipo de turistas que se reciben, antes de la pandemia estas micro y pequeñas empresas de alojamiento temporal, indican que los turistas nacionales constituían el 51% de sus huéspedes. Actualmente, la cantidad de turistas nacionales se ha incrementado en un 67% de los huéspedes que reciben. Esto obedece a que el turismo de viajes cortos ha aumentado.

Medidas sanitarias. La nueva normalidad y las medidas para considerar un espacio confiable de convivencia para el turismo obliga a las empresas a no disminuir sus esfuerzos en capacitación de sus empleados, así como en tener siempre los insumos sanitarios necesarios. El 89% de los hoteles de este estudio destinan entre un 10% y 20% de sus ingresos para la compra de estos materiales y equipo de protección para sus empleados tales como cubrebocas, caretas, *goggles* y guantes por mencionar algunos.

Conclusiones

Uno de los rubros a investigar en este trabajo consistió en la situación de los empleados en los hoteles de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Tepoztlán, ya que los recursos humanos en las empresas de servicios son clave para el buen funcionamiento de las mismas. Considerando la hipótesis de este trabajo de investigación que afirma que hubo afectaciones negativas, puede comprobarse inicialmente que en cuanto al factor humano, en efecto, los empleados de estas empresas padecieron la enfermedad y tuvieron que ausentarse para atender familiares afectados además de permanecer aislados por la misma razón.

Se pudo comprobar también que las empresas, a pesar de haber hecho un gran esfuerzo, sí tuvieron que reducir su plantilla de personal y aplicar medidas tales como reducción de jornadas laborales y, en consecuencia, reducción de

sueños. Todo esto coincide con lo comentado en la obra de Aguirre (2020) acerca del impacto en el PIB de este sector y en la afectación a la calidad de vida de las familias que tienen empleos en el sector turístico.

En el trabajo de Sánchez, Rodríguez y Ricci (2021) donde se habla de la demanda de los servicios turísticos y la rápida adaptación de espacios a la que se enfrentaron las empresas hoteleras, constatamos que las micro y pequeñas empresas que participaron en este estudio, vieron afectados sus ingresos con la reducción de llegada de turistas internacionales, las adaptaciones a las instalaciones que corrieron por cuenta de los mismos empresarios con poco o nulo apoyo de los gobiernos. Se considera urgente el apoyo a las empresas turísticas como menciona Aguirre (2020) desde las instancias gubernamentales, siendo los apoyos fiscales una buena forma de iniciar esta reactivación de las empresas.

Afortunadamente, el panorama es alentador; coincidiendo con el informe de Deloitte México (2020), las empresas reportaron la mejora en la llegada de huéspedes y esto aunado a la implementación de medidas sanitarias y a la capacitación constante de los empleados, se augura que en un futuro cercano el sector turístico alcance nuevamente las cifras que al menos en este país, particularmente en el estado de Morelos, de vocación turística, pueda favorecer nuevamente a la economía de las empresas y en consecuencia de las familias que dependen de este sector.

Coincidentemente con el estudio de Sumb (2021), la promoción del turismo doméstico, también puede ayudar a la adaptación a la “nueva normalidad”. La mayoría del turismo y viajes de negocios de viajeros internacionales depende de las restricciones que impongan los países para la entrada y en un corto plazo no puede predecirse. El turismo nacional y de viajes cortos toma relevancia y puede contribuir a que las empresas de servicios de alojamiento puedan sobrevivir

y prepararse para futuras estrategias hacia el futuro de la pandemia y sus efectos. Con la importancia que estas empresas tienen en el PIB de países como el nuestro, deben encontrarse formas para que estas empresas prevalezcan en el tiempo y puedan recuperarse en el mediano plazo.

Para futuras investigaciones valdría la pena ahondar en los cambios que ahora demanda el turista tanto nacional como extranjero y la forma en que las empresas están respondiendo, así como hacer la comparación de cómo se ha dado la reactivación del sector turístico en el estado de Morelos.

Bibliografía

Aguirre, J. (2020). Caída del turismo por la COVID-19. Desafío para México y experiencias internacionales. *Mirada Legislativa*, 1-13.

Deloitte México. (06 de Noviembre de 2020). Reactivación turística en México: Deloitte México. Obtenido de <https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/dnoticias/articulos/reactivacion-de-la-ruta-turistica-en-mexico.html>

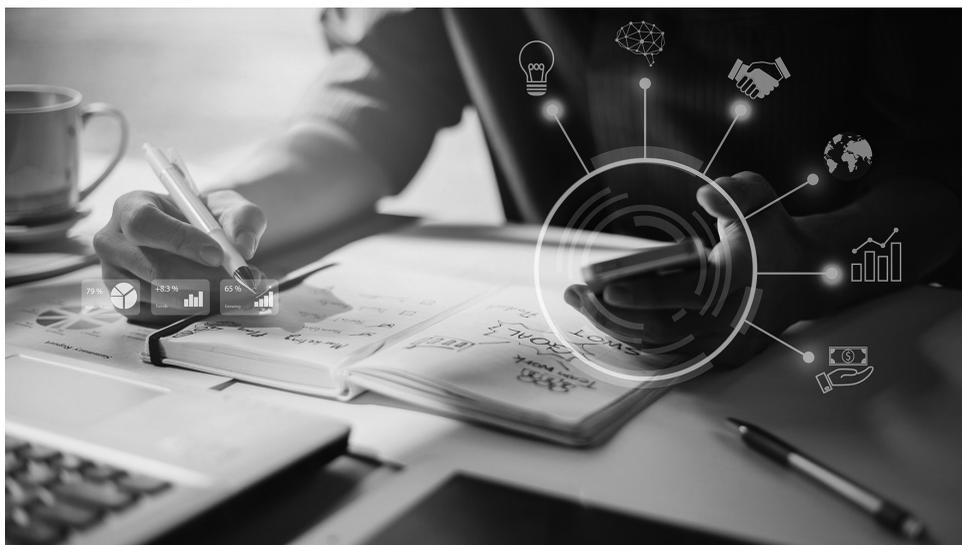
Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill

Sánchez, M., Rodríguez, M., & Ricci, A. (2021). Percepción empresarial de la pandemia por COVID-19 y su impacto en el turismo: un análisis cualitativo del destino. *Extremadura, España. Estudios Gerenciales*, 265-279.

Statista. (24 de Marzo de 2022). COVID-19: Impacto en el turismo en México 2020. Obtenido de <https://es.statista.com/estadisticas/1124077/covid-19-impacto-sector-turistico-mexico/#statisticContainer>

Sumb, A. (2021). Assessing financial impacts of COVID-19 on tourism and hospitality businesses in Abstract Papua New Guinea. *Contemporary, PNG Studies: DWU Research Journal*, 14-27.

Zepeda, A., Medina, L., & Flores, A. (2020). Política turística ante el COVID-19: El caso de México. *Dimensiones Turísticas*, 69-94.



https://www.freepik.com/premium-photo/businessman-analyzing-company-financial-report-with-augmented-reality-graphics_4669548.htm#query=empresa&position=23&from_view=search

Plan para la implementación del salario emocional en una pyme en Cuernavaca, Morelos

Cassandra Daniela Torres Ruiz

Resumen

Actualmente las organizaciones deben de ser productivas y competitivas para sobrevivir dentro del mercado laboral. Esto se logra cuando hay trabajadores satisfechos y motivados. Es por eso que las organizaciones deben de optar por un buen salario emocional. El objetivo de este trabajo es presentar un plan para la implementación del

salario emocional como un modelo de retribución en los trabajadores de una pyme de Cuernavaca, Morelos. Se utilizó la metodología de Project Management Institute (PMI), por medio de la cual se busca implementar el salario emocional como modelo de retribución en pos de la satisfacción laboral.

Palabras clave

Administración de proyectos, metodología PMI, salario emocional, recursos humanos.

Abstract

Currently organizations must be productive and competitive to survive in the labor market. This is achieved when there are satisfied and motivated workers. That is why organizations must opt for a good emotional salary. The goal of this work is to present a plan for the implementation of the emotional salary as a compensation model in the workers of a SME (small-to-medium enterprise) in Cuernavaca, Morelos. The methodology of the Project Management Institute (PMI) was used, through which it is sought to implement the emotional salary as a compensation model in favor of the workers.

Keywords

Project management, PMI methodology, emotional salary, human resources.

1. Introducción

Consideramos que el ser humano es integral y que cada uno tiene necesidades, perspectivas y cultura diferente, mismas que se ven reflejadas en el desempeño laboral, por lo que se puede observar que hoy en día, cada empleado tiene un concepto e interés diferente y particular sobre el que se desempeña el trabajo. Es así como las percepciones de los trabajadores son individuales y personales, lo que incita a que cada expectativa sea diferente y que, a futuro, dichas expectativas sean cambiantes, por esto, se considera que es importante implementar un modelo de salario emocional que se adapte a cada empleado y contribuya a la satisfacción laboral, permanencia y productividad de la organización.

En el 2009 Rocco define que el salario emocional:

“plantea soluciones creativas para satisfacer a los sujetos, con una idea de retribución a la carta, individualizada y hecha a la medida para cada uno de ellos. Puede que no sea novedosa, pues existe hace muchos años, el problema es que no se ha masificado al nivel que debiera, aun con las ventajas que presenta, sobre todo considerando que incluso la empresa más exitosa no puede darse el lujo de desperdiciar su dinero en constantes bonos o regalías para cubrir un problema de fondo como la insatisfacción”

Gómez (2011), menciona en su investigación:

“las empresas hoy en día están requiriendo dar respuesta a las nuevas exigencias de la fuerza laboral y por ello han incursionado en fórmulas más allá de los requisitos legales como el salario emocional y el conocimiento de cómo implementarlo en su empresa. Así, el salario emocional se ha convertido en un tema

fundamental para aquellas organizaciones que buscan productividad, reducción del ausentismo y la rotación y un buen clima laboral”

Es pertinente anotar que el mundo laboral ha sufrido diferentes cambios a lo largo de los últimos años y esto ha creado una gran reflexión en el ámbito de las emociones de los trabajadores. Por eso surge el interés de crear una retribución emocional, en el que a las personas se les pueda compensar, no solo de forma monetaria, sino satisfaciendo las necesidades emocionales que tiene cada uno.

Gómez (2011), define el salario emocional como “aquel que complementa la retribución económica buscando satisfacer necesidades psicosociales y afectivas de los trabajadores, que impactan su bienestar emocional y, por tanto, su rendimiento y la productividad y competitividad de la empresa”

Hoy en día todos los empleados valoran otros aspectos que las organizaciones les puedan brindar, como el trabajo desde casa, los horarios flexibles, la ayuda con la carrera profesional, las capacitaciones, el banco de horas en el cual se hace un acumulado de horas extras trabajadas y los empleados pueden tomarlas después para pedir días libres o permisos sin que se les descuente de su pago, entre muchas otras. A su vez, las organizaciones esperan que sus trabajadores se identifiquen con los objetivos de las empresas y que también puedan estar motivados para cumplir con el trabajo asignado (Kellyservices, 2018).

Al salario emocional se le puede definir como “todas aquellas razones no monetarias por las cuales la gente trabaja contenta, lo cual es un elemento clave para que las personas se sientan a gusto, comprometidas y bien alineadas en sus respectivos trabajos” (Temple, 2007, P.2). También se refiere a “la oportunidad para que las personas de todo nivel se sientan inspiradas, escuchadas, consideradas y valoradas como parte de un equipo; del cual se sienten orgullosos

de pertenecer, de crecer, desarrollarse y ser cada vez más empleables” (Temple, 2007, p.2).

Rocco (2009, pp. 8-9), define “el salario emocional como un constructo factible de aumentar dicha satisfacción, o de disminuirla en caso de no ser adecuado para el trabajador, o no encontrarse presente dentro de los beneficios de su puesto”. De acuerdo con lo establecido por el autor, el salario emocional refuerza la satisfacción laboral, crea una motivación en los trabajadores y su consecuente desempeño laboral, compromiso laboral e incremento en la productividad, favoreciendo a la empresa.

La consigna de este trabajo es presentar la planeación de un proyecto para implementar el salario emocional en una empresa de Cuernavaca, Morelos de la cual, por motivos de privacidad, no se menciona el nombre y en el texto se referirá como la empresa X.

La empresa X se dedica a la venta, instalación, prueba y mantenimiento de equipo de cómputo, periféricos y de telecomunicaciones, la cual tiene en promedio 15 empleados; entre ellos cinco administrativos y diez operativos. Se considera que la empresa X está en la categoría de Pequeñas y Medianas Empresas (pymes). Una pyme es una empresa con no más de 250 trabajadores y con una facturación de 4.6 a 250 millones de pesos anuales (Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros [CONDUSEF], 2018).

El objetivo es la implementación del salario emocional en la pyme en Cuernavaca, Morelos, como un modelo de retribución en los trabajadores de la empresa X, que consiste en brindar asesorías y capacitación relacionadas con la implementación del salario emocional en donde la parte gerencial pueda ser más flexible con los trabajadores en cuanto a horarios, salidas anticipadas, motivación no monetaria, actividades y talleres; lo que no genera un gasto extra para la empresa y crea satisfacción laboral.

2. Metodología

En este apartado se explica la metodología que se utilizó para la realización del trabajo, la cual facilitó la identificación de los elementos que se tomaron en cuenta para integrar la planeación.

Actualmente existen varias metodologías para la administración y gestión de proyectos. Una de las más importantes es la de Project Management Institute (PMI), la cual será utilizada en este trabajo (Project Management Institute, 2019).

La metodología en su fase de planeación del proyecto, sugiere la elaboración de matrices basadas en las áreas de gestión que marca el Project Management Body of Knowledge (PMBOK), en el cual se busca especificar cada proceso fundamental para obtener un proyecto integral. A su vez, el PMBOK sugiere las herramientas para la administración y dirección de proyectos desde su planeación, ejecución, control hasta el cierre del proyecto.

La guía del PMBOK contiene el estándar, reconocido a nivel global y la guía para la profesión de la dirección de proyectos. Por estándar se entiende un documento formal que describe normas, métodos, procesos y prácticas establecidos (Project Management Institute, 2013, p.1).

En los siguientes apartados se muestran los resultados obtenidos en la fase de planeación, para la cual se utilizaron la gestión del alcance que apoya a delimitar el trabajo y a analizar su importancia, la gestión de recursos humanos en la que se planea la organización y funciones de los involucrados, la gestión de comunicación que organiza los canales y los eventos que se tienen que notificar y realizar durante la ejecución, la gestión del tiempo que es para programar y administrar las actividades a cumplir, la gestión de abastecimientos que suministra los recursos necesarios, la gestión de la calidad que es la administración de herramientas para evitar posibles errores, la gestión de costos ayuda para

establecer los recursos económicos que se van a solicitar para la realización del proyecto, la gestión de riesgos que establece los problemas que se podrían presentar y la gestión de integración que coordina todas las dimensiones.

3. Resultados

Se muestran los resultados de la planeación para la implementación del salario emocional en una pyme en Cuernavaca, Morelos, para cada una de las dimensiones de la metodología PMI.

3.1 Gestión del alcance

El primer paso es determinar el objetivo, ya que esto ayudará a delimitar y medir el proyecto que consiste en proponer la planeación para implementar el salario emocional como un modelo de retribución a los trabajadores de una pyme de Cuernavaca, Morelos.

Los involucrados en el proyecto son el director general como patrocinador, la empresa X como cliente, el jefe de recursos humanos como líder de proyecto y el auxiliar administrativo, el diseñador y los trabajadores de la empresa X como equipo de trabajo.

El propósito es buscar un modelo de retribución que no genere un gasto extra para la empresa X, con el fin de generar en sus trabajadores la satisfacción laboral. Las restricciones y supuestos que pueden presentarse son la falta de tiempo, la resistencia de los trabajadores y el poco interés por la parte gerencial y operativa.

3.2 Gestión de recursos humanos

La gestión de recursos humanos según el PMBOK, es la planeación de cómo los participantes van a desenvolverse durante el proyecto y cuál será su relevancia.

Se examinaron y analizaron la línea de comunicación y la estructura orgánica de la empresa que, como se muestra en la Figura 1, aparece como un organigrama clásico, donde las jerarquías están establecidas de arriba hacia abajo, a diferencia de una compañía tradicional en esta organización por ser una pyme, la comunicación se facilita más entre todos los puestos. Para realizar el proyecto se debe de contar con la autorización del director general y la dirección administrativa.

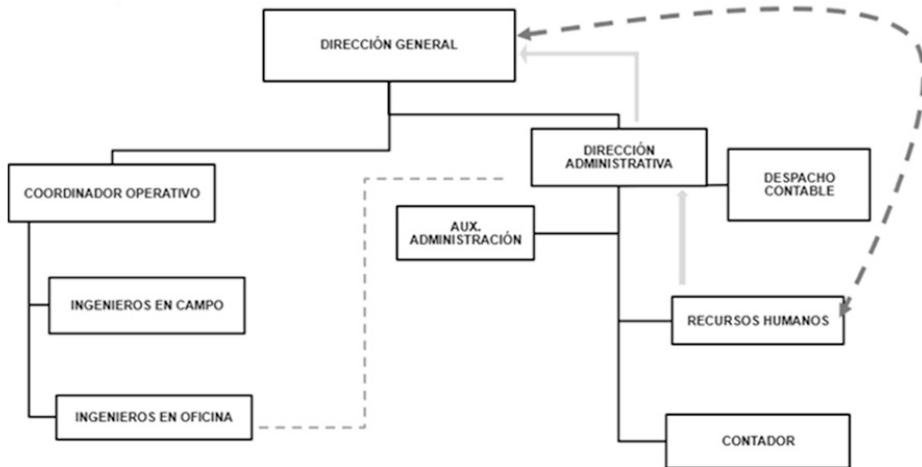


Figura 1. Organigrama de la empresa X. Fuente: Elaboración por parte Recursos Humanos de la empresa X.

Una vez explicada la jerarquía y organización de la empresa X, se estableció la importancia de llevar un control de roles, tareas y funciones para hacer una integración del equipo y obtener mejores resultados en el desempeño de los participantes del proyecto.

Es importante en este apartado identificar cuáles son las habilidades y los conocimientos de cada miembro para que la asignación sea más efectiva.

En la Figura 2 se observa la matriz de roles y funciones para cada tarea a realizar durante el proyecto. De esta forma se apoya a la coordinación en las responsabilidades y actividades que corresponden a los involucrados del proyecto. Los participantes son el líder del proyecto, la dirección de la empresa, el jefe de recursos humanos, el auxiliar administrativo, los diseñadores y los trabajadores

de la empresa X. Cada uno desempeña un rol diferente de acuerdo con su actividad.

Los roles se muestran en el cuadro de simbología como participante de la actividad, responsable de la actividad, revisión de la actividad, opinión sobre la realización de la actividad y la firma de aprobación de la actividad. La matriz permite llevar un orden de las actividades a través de un responsable que ayude a cumplir con el objetivo, lo que facilita que el proyecto se lleve en tiempo y forma.

	Fase/Persona	Líder Proyecto	Dirección	Administración	Recursos Humanos	Aux. Administrativo	Diseñador Externo	Trabajadores
ANÁLISIS	1 Definir el problema de la organización	☉	☉	☉	☉	☉		
	2 Junta para la planeación del proyecto	☉		☉	☉	☉		
	3 Autorización por parte del patrocinador	☉	☉	☉	☉	☉		
	4 Entrevista con los trabajadores y coordinadores	☉		☉	☉	☉		☉
	5 Estudiar las entrevistas	☉				☉		
	6 Definir necesidades de acuerdo a las entrevistas	☉		☉	☉	☉		
	7 Elaboración de reporte con necesidades y propuestas	☉				☉		
	8 Entrega de reporte con necesidades y propuestas	☉	☉	☉	☉	☉		
DISEÑO DE PROYECTO	9 Buscar información actual sobre el tema	☉				☉		
	10 Definir información que incluya el proyecto	☉		☉	☉	☉		
	11 Diseño de los talleres y actividades	☉		☉	☉	☉		
	12 Diseño de la imagen del proyecto	☉	☉	☉	☉	☉	☉	
	13 Diseño de las entrevistas finales para retroalimentación	☉				☉		
	14 Elaboración de reporte	☉				☉		
	15 Entrega de reporte para aprobación	☉	☉	☉	☉	☉		
DESARROLLO DE PROYECTO	16 Integración de la información recabada a través de las entrevistas	☉				☉		
	17 Establecer objetivos del programa	☉		☉	☉	☉		
	18 Establecer alcance del programa	☉		☉	☉	☉		
	19 Establecer responsables y funciones	☉		☉	☉	☉		
	20 Establecer metodología	☉		☉	☉	☉		
	21 Establecer los resultados esperados	☉		☉	☉	☉		
	22 Redacción de los talleres y actividades	☉		☉	☉	☉		
	23 Creación del cronograma de los talleres	☉		☉	☉	☉		
	24 Lista de materiales para utilizar en talleres	☉		☉	☉	☉		
	25 Elaboración de reporte	☉				☉		
	26 Entrega de reporte	☉	☉	☉	☉	☉		
EVALUACIÓN	27 Revisión de ortografía y redacción	☉				☉		
	28 Revisión y autorización por Recursos Humanos	☉				☉		
	29 Revisión y autorización por la administración	☉		☉		☉		
	30 Revisión y autorización por la dirección	☉	☉	☉		☉		
ENTREGA PROYECTO	31 Impresión del borrador del proyecto	☉				☉	☉	
	32 Revisión del borrador del proyecto	☉		☉		☉		
	33 Autorización de impresión final por Recursos Humanos	☉			☉	☉		
	34 Enviar el proyecto a la imprenta para su impresión	☉				☉	☉	
	35 Entrega del proyecto a la administración	☉		☉		☉		
	36 Presentación ejecutiva del nuevo proyecto a dirección	☉	☉	☉	☉	☉		
	37 Presentación a todas las áreas	☉	☉	☉	☉	☉		☉
IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS	38 Apartar lugar para realizar talleres	☉		☉	☉	☉		
	39 Conseguir, elaborar y preparar materiales para los talleres continuos.	☉		☉	☉	☉		
	40 Implementación de talleres	☉		☉	☉	☉		☉
	41 Reporte de todos los talleres realizados	☉	☉	☉	☉	☉		
	42 Realizar encuestas y entrevistas para retroalimentación	☉		☉	☉	☉		☉
	43 Reporte final con evidencia de talleres y entrevistas	☉	☉	☉	☉	☉		
	44 Cierre y una retroalimentación con colaboradores	☉	☉	☉	☉	☉		☉
	45 Entrega de reporte final de la implementación del proyecto	☉	☉	☉	☉	☉		

Figura 2. Matriz de roles y funciones. Describe las actividades a realizar de los participantes y sus roles. Fuente: elaboración propia.

SIMBOLOGÍA		
P		Participante
A		Responsable
R		Requiere revisión
I		Se requiere opinión
S		Se requiere firma

3.3 Gestión de la comunicación

En este apartado se pretende conseguir una comunicación eficiente entre los integrantes del equipo para garantizar un mejor desarrollo del proyecto durante su ejecución, control y cierre.

Para planificar la comunicación dentro del proyecto se utilizó una “matriz de comunicación”, que se observa en la Figura 3, misma que especifica de qué eventos corresponde informar a cada involucrado y cuál será el medio o canal de comunicación a utilizar, como correo, documento impreso o por teléfono.

Los eventos más relevantes son juntas, entrega de reportes, revisión del programa, cita para entrevistas, cita para presentaciones, horario y día de talleres.

La matriz es una herramienta para agilizar la comunicación entre quienes poseen el conocimiento de cuál es el canal y el proceso para hacerlo.

Matriz de Comunicación		Juntas	Entrega reportes	Revisión de proyecto	Citas entrevistas	Cita presentaciones	Horario y día Talleres
Involucrado	Rol de proyecto						
Director	Patrocinador						
Casandra Torres Ruiz	Líder de proyecto						
Administradora	Cliente						
Encargada de recursos humanos	Cliente						
Aux. Administrativo	Equipo de trabajo						
Diseñador externo	Diseño						
Colaboradores de la empresa	Cliente						

Simbología	
	Correo
	Doc. Impreso
	Teléfono

Figura 3. Matriz de comunicación. Se especifican los canales de comunicación y los involucrados. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se utilizó un calendario de eventos presentados en la Figura 4, para especificar los acontecimientos importantes del proyecto, donde se muestra el evento, día y mes con el fin de llevar un orden cronológico y poder observar el ciclo de vida del proyecto lo cual ayuda a la organización de tiempo.

Según Cirigliano (s.f.), a través de la gestión en la comunicación interna: “se facilita el despliegue de todo el aparato comunicacional destinado al personal con el objeto de promover la comunicación entre los miembros, facilitar la integración entre las realizaciones personales y las institucionales, reducir los focos de conflicto interno a partir del fortalecimiento de la cohesión de los miembros, contribuir a la creación de espacios de información, participación y opinión”

Calendario																																						
Mes-Días	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	
2019	Julio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	Agosto				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
	Septiembre						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
	Octubre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	Noviembre					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
2020	Diciembre					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Enero			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
Febrero						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29				
Marzo						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Abril			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
Mayo					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
Junio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30								
Julio			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
Agosto						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		

Figura 4. Matriz de comunicación. Se especifican los canales de comunicación y los involucrados. Fuente: elaboración propia.

SÍMBOLOGÍA
INICIO DE PROYECTO
JUNTAS
ENTREVISTAS Y ENCUESTAS
ELABORAR REPORTE
ENTREGA DE REPORTE
REVISIÓN DE PLAN Y AUTORIZACIÓN
IMPRESIÓN DEL PROYECTO
ENTREGA FINAL DEL PROYECTO
PRESENTACIÓN EJECUTIVA
PRESENTACIÓN A TODAS LAS ÁREAS
JUNTA DE MATERIAL
APARTAR LUGAR PARA TALLERES
IMPLEMENTACIÓN TALLERES
CIERRE Y RETROALIMENTACION
ENTREGA DE REPORTE FINAL
CIERRE DE PROYECTO
DÍAS FESTIVOS
DÍAS DE PAGO SUELDOS (NO PONER EVENTOS)

La importancia de esta área es la gestión y la administración de las estrategias de comunicación así como el tiempo entre los distintos implicados y áreas internas del proyecto y de la creación de la información hacia al exterior.

3.4 Gestión del tiempo

Para la administración del tiempo se utilizó la herramienta de diagrama de Gantt, el cual ayuda a planificar y programar las actividades de un proyecto, así como a visualizar con claridad las tareas para su seguimiento y control; en el lado opuesto se ve una imagen general de las tareas, tiempo y duración del proyecto.

Según Hand (2014, p.3) “el diagrama de Gantt es una herramienta gráfica útil, cuyo objetivo es exponer el tiempo de dedicación previsto para diferentes tareas o actividades a lo largo de un tiempo total determinado”

Como se puede observar, la Figura 5 es un diagrama de Gantt que se divide en fase, actividad, tareas a realizar y responsable de la actividad. El tiempo se maneja por año, meses y semanas. En el primer recuadro se lee la leyenda de “planeada” que indica el tiempo en que se espera que se realicen las actividades y en la columna “real”, se va registrando el tiempo verdadero en que se ha llevado la tarea durante su ejecución.

				2019																												
				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre								
OYECTIVIDAD	No.	TAREA	Responsable	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
FASE 1 ANÁLISIS	1	Definir el problema de la organización	Lider de proyecto	PLANEADA																												
				REAL																												
	2	Junta para la planeación del proyecto	Lider de proyecto y A ux. administrativo	PLANEADA																												
				REAL																												
	3	Autorización por parte del patrocinador	Lider de proyecto y A ux. administrativo	PLANEADA																												
				REAL																												
	4	Entrevista con los trabajadores y coordinadores	Lider de proyecto y A ux. administrativo	PLANEADA																												
				REAL																												
5	Estudiar las entrevistas	Lider de proyecto y A ux. administrativo	PLANEADA																													
			REAL																													
6	Definir necesidades de acuerdo a las entrevistas	Lider de proyecto y A ux. administrativo	PLANEADA																													
			REAL																													
7	Elaborar un reporte con necesidades y propuesta	Lider de proyecto y A ux. administrativo	PLANEADA																													
			REAL																													
8	Entrega de reporte	Lider del proyecto	PLANEADA																													
			REAL																													

Figura 5. Diagrama de Gantt. Se muestra en la imagen solo una fase del proyecto como ejemplo por cuestiones de espacio. Fuente: elaboración propia.

De este modo se puede visualizar si se está cumpliendo con la expectativa de tiempo.

Otra herramienta que se utilizó fue la ruta crítica, cuya finalidad es conocer el tiempo límite y la duración total de todo el proyecto; esto ayuda a identificar las tareas claves y cuáles tardarán más en realizarse y si alguna se llega retrasar, cuánto tiempo más llevaría (Salazar, 2016).

En la Figura 6, se puede observar la línea crítica que sigue el proyecto de acuerdo a lo planeado en el Gantt. La mayoría de las tareas son consecutivas, esto quiere decir que si alguna se demora tendrá un impacto en la duración de todo el proyecto.

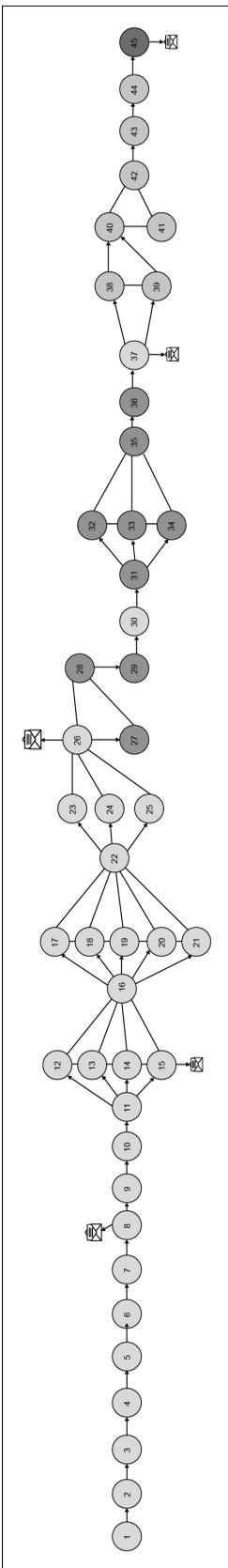


Figura 6. Ruta crítica. Se puede observar que todas las tareas van en orden consecutivo y solo algunas se pueden realizar en paralelo. Fuente: elaboración propia.

Se estima que el proyecto termine para la segunda semana de mayo del 2020, es decir un total de 120 semanas. Como se observa en la Figura 6, la optimización de tiempo es importante para que el proyecto resulte exitoso.

3.5 Gestión de abastecimiento

La gestión de abastecimiento pretende suministrar los recursos necesarios para cumplir con el objetivo del proyecto, los recursos son proporcionados por agentes externos a la empresa. Esto ayuda a la organización del material y de los pagos para cumplir con las tareas.

En la Figura 7 se ejemplifica el material necesario para realizar cada tarea y se especifica el proveedor.

TAREA	RECURSOS				
	Tecnológicos		Materiales		Servicios
	Producto	Proveedor	Material	Proveedor	Servicio
Definir el problema de la organización	Laptop 1	Proveedor A	N/A	N/A	Electricidad
Junta para la planeación del manual	Laptop 1 y 2	Proveedor A	N/A	N/A	Electricidad
Autorización por parte del patrocinador	Laptop 1 y 2	Proveedor A	N/A	N/A	Electricidad
Entrevista con los trabajadores y coordinadores	Grabadora	Proveedor A	Hojas blancas y lapiz	Proveedor B	Electricidad

Figura 7. Matriz de abastecimiento. Se muestra en la imagen solo una fase del proyecto como ejemplo por cuestiones de espacio. Fuente: elaboración propia

3.6 Gestión de calidad

Se pretende vigilar que el proyecto cumpla con el objetivo con el que empezó, que siga el camino planeado para cumplir las expectativas tanto del cliente como del equipo de trabajo. Se busca la responsabilidad de todos los involucrados para así poder lograr un proyecto exitoso.

Para este apartado se utilizó un diagrama de Ishikawa que es una herramienta para hacer un análisis de causa-efecto y visualizar el motivo de un problema y sus causas. El diagrama de Ishikawa tiene como objetivo facilitar y ordenar la información acerca de un problema y de esta forma establecer las relaciones de causa y efecto que podrían tener durante el ciclo de vida del proyecto, lo que ayuda a detectar rápidamente un conflicto (Romero y Díaz, 2010).

En la Figura 8 se pueden analizar las causas que se consideran que posiblemente puedan tener efecto en el proyecto.

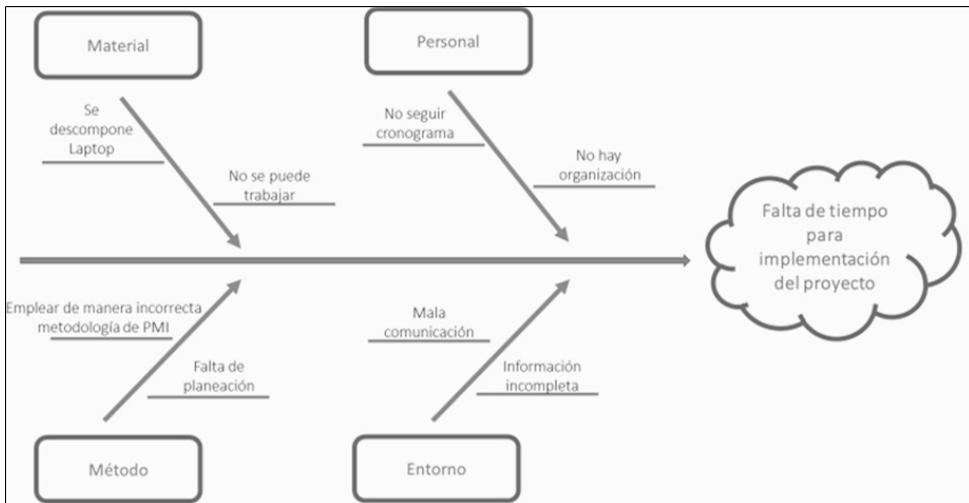


Figura 8. Diagrama de Ishikawa. Se utilizó como problema la falta de tiempo para la implementación del proyecto.

3.7 Gestión de costos

Para esta sección se hizo una planeación de costos donde se consideró al recurso humano, recurso tecnológico, insumos y servicios. Se hizo un cálculo de acuerdo a la actividad a realizar.

En la Figura 9 se puede observar que los costos se dividieron por recursos y se calcularon de acuerdo al tiempo que tomará cada tarea. Se hizo el mismo ejercicio por cada tarea a realizar. Este apartado tiene el objetivo de establecer los recursos económicos que se van a demandar para realizar el proyecto.

Esta estimación ayuda para la presentación de la planeación ante el cliente y el patrocinador, ya que es un paso fundamental para la aprobación y para empezar a realizar el proyecto.

El Executive Master Project Management sus siglas en inglés MDAP (2017) menciona que:

“los criterios de medición del alcance del proyecto se deben evaluar contra el grado de cumplimiento real, por ejemplo, si se está gastando lo establecido o no. Como los costos están relacionados con el tiempo, la calidad y los recursos, se debe tener en cuenta que un impacto sobre ellos podría influir en el proyecto” (p.3).

FASE	ACTIVIDAD	TAREA	RECURSOS											
			Humanos			Tecnológicos			Materiales			Servicios		
			Días	Costo planeado*	Costo real*	Producto	Costo planeado*	Costo real*	Cantidad	Costo planeado*	Costo real*	Servicio	Costo planeado*	Costo real*
FASE 1 ANÁLISIS	Definir el problema de la organización	5	\$2,467.11	\$ -	Laptop 1	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$27.60	\$ -	
	Junta para la planeación del manual				Laptop 1 y 2	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$27.60	\$ -	
	Autorización por parte del patrocinador	5	\$2,467.11	\$ -	Laptop 1 y 2	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$55.20	\$ -	
	Entrevista con los trabajadores y coordinadores	5	\$2,467.11	\$ -	Grabadora	\$0.0	\$ -	20.00	\$2.80	\$ -	Electricidad	0	\$ -	
	Estudiar las entrevistas	5	\$2,467.11	\$ -	Laptop 1 y 2	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$55.20	\$ -	
	Definir necesidades de acuerdo a las entrevistas	5	\$2,467.11	\$ -	Laptop 1 y 2	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$55.20	\$ -	
	Elaborar un reporte con necesidades y propuesta	1	\$493.42	\$ -	Laptop 1 y 2	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$11.04	\$ -	
	Entrega de reporte	1	\$296.05	\$ -	Laptop 1	\$0.0	\$ -	0.00	\$0.00	\$ -	Electricidad	\$5.52	\$ -	
	TOTAL	27	\$13,125.00	\$0.00	0.00	\$0.0	\$0.00	20.00	\$2.80	\$0.00	0.00	\$237.36	\$0.00	
ACUMULADO	124	\$42,000.00	\$0.00	0.00	\$79,749.8	\$0.00	770.00	\$424.77	\$0.00	0.00	\$1,503.80	\$0.00		

COSTO PRESUPUESTADO	\$123,377.61
COSTO REAL	\$0.00

Figura 9. Matriz de materiales y costos. Se muestra en la imagen solo una fase del proyecto como ejemplo por cuestiones de espacio. Fuente: elaboración propia”.

3.8 Gestión de riesgos

La gestión de riesgos es el proceso en el que se identifican los factores que ponen en conflicto un proyecto. Cuando esta actividad es adecuada ayuda al control de posibles eventos futuros. Para facilitar la identificación se realizó una lista de posibles riesgos (Figura 10), los cuales pueden ser escenarios que impacten a los involucrados en el proyecto.

En la Figura 11 se muestra la matriz de riesgos que permite localizar la posibilidad y la severidad de los riesgos antes mencionados en la Figura 10.

LISTA DE RIESGOS	
DESCRIPCIÓN	SIMBOLOGÍA
Despido/renuncia del líder de proyecto	
Resistencia por parte de los colaboradores en los talleres	
Poco apoyo por parte de los directivos	
No apoyo financiero	
Despido/renuncia de aux. administrativo	
Conflictos personales	
Falta de tiempo	
Conflicto de ideas	

Figura 10. Lista de riesgos.
Fuente: elaboración propia

CATEGORÍA	PROBABILIDAD				
	Frecuente <small>Ocurre inmediatamente o en un corto periodo de tiempo</small>	Probable <small>Muy probable de ocurrir en el tiempo</small>	Ocasional <small>Es probable que ocurra</small>	Raro <small>no es probable que ocurra pero si posible</small>	Improbable <small>Es casi imposible que ocurra</small>
S E V E R I D AD	Catastrófico <small>Puede resultar en una fatalidad</small>				
	Crítico <small>Pérdida financiera y/o daños</small>				
	Marginal <small>Puede causar menor pérdida financiera y/o daños.</small>				
	Mínima <small>Representa una amenaza mínima a la seguridad, salud y bienestar del personal.</small>				

Figura 11. Matriz de riesgos se utilizó la simbología de la Figura 10 para localizar el riesgo dependiendo de su categoría y la posibilidad de ocurrencia. Fuente: elaboración propia

3.9 Gestión de integración

La última dimensión es la gestión de integración, que según el PMI (2013) es donde se “engloban los procesos y actividades necesarios para identificar, definir, combinar, unificar y coordinar todos los procesos de la gestión de proyecto”.

Para esto se planea hacer reportes de todas las fases del proyecto de todo lo elaborado para que una vez firmados y aprobados por la dirección general, se puedan implementar talleres y actividades, entregándose además el proyecto por escrito para la aprobación de su ejecución.

Esto quiere decir que tiene como objetivo que todos los elementos del proyecto deban estar coordinados e integrados.

Para esto se planea hacer reportes de todas las fases del proyecto de todo lo elaborado para que, una vez firmados y aprobados por la dirección general, se puedan implementar talleres y actividades, entregándose además el proyecto por escrito para la aprobación de su ejecución. En la parte de ejecución se planea entregar reportes de las actividades, entrevistas y cuestionarios realizados, así como una evaluación de todo el proyecto. Todos los documentos deberán ser revisados y firmados por la dirección general.

4. Discusión

El salario emocional propone soluciones para satisfacer a cada empleado, a través de una retribución más personalizada, la cual está hecha a la medida para cada empleado ya que cada uno busca cosas diferentes. El salario emocional no busca que se desperdicie el dinero en constantes bonos para poder cubrir un problema de insatisfacción laboral. Al contrario, busca poder ahorrar todos estos gastos y apostar por un balance en la vida del empleado, en donde se sienta cómodo, integrado y satisfecho con su trabajo para que, de esa manera, su rendimiento sea óptimo y hasta termine motivando a sus otros compañeros.

La apropiada planeación de un proyecto ayuda a la prevención de problemas en su ejecución o a minimizar el daño que esto pueda crear, beneficiando la realización de cada tarea para que los involucrados tengan claro cómo lograr el objetivo del proyecto aumentando las probabilidades de éxito.

Esta metodología apoya a que los riesgos en la ejecución de este proyecto sean menores, que el equipo de trabajo esté prevenido para solucionar cualquier imprevisto y que contribuya a tener un cliente satisfecho con el servicio.

Referencias bibliográficas

Cirigliano, C. (s.f). Gestión de la comunicación interna de las organizaciones. Recuperado de: <http://www.rppnet.com.ar/gestiondelacomunicacion.htm>

Educación financiera. Recuperado de: La Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros [CONDUSEF], (2018). Recuperado de: <https://www.condusef.gob.mx/Revista/index.php/usuario-inteligente/educacion-financiera/492-pymes>

Gómez, R. (2011). El salario emocional. Colegio Superior de Estudios de Administración. Recuperado de: <http://repository.cesa.edu.co/bitstream/10726/291/1/BI47.pdf>

Hand, K. (2014). Aplicación Práctica del diagrama de GANTT en la administración de un proyecto. Recuperado de: <https://face.unt.edu.ar/web/iadmin/wp-content/uploads/sites/2/2014/12/Aplicaci%C3%B3n-pr%C3%A1ctica-Diagrama-de-Gantt-para-Jornada-IA-Handl.pdf>

Kellyservices (2018), Tendencias del Entorno Laboral en México TELM. Recuperado de: <https://info.kellyservices.com.mx/hubs/TELM2018/ReporteTendenciasdelEntornoLaboralenMexicoTELM2018.pdf>

Project Management Institute (2013). Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (Guía del PMBOK®) 5ta Edición. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50111/PMBOK_5ta_Edicion_Espanol.pdf

Project Management Institute PMI, (2019). ¿Quiénes somos? Recuperado de: www.americalatina.pmi.org/latam/AboutUS/WhatisPMI.aspx

Rocco, C. (2009). Satisfacción Laboral y Salario Emocional: una aproximación teórica. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.

Salazar, B. (2016). Método de la ruta crítica. Recuperado de: <https://www.ingenieriaindustrialonline.com/herramientas-para-el-ingeniero-industrial/investigaci%C3%B3n-de-operaciones/cpm-metodo-de-la-ruta-critica/>

Temple, I. (2007). El salario Emocional. Recuperado de: <http://blogs.elcomercio.pe/empresariodetuempleo/2007/10/el-salario>

Executive Master Project Management MDAP (2017). Gestionar el Coste del Proyecto. Recuperado de: <https://uv-mdap.com/programa-desarrollado/bloque-ii-certificacion-pmp-pmi/gestion-del-coste-del-proyecto-pmp-pmi/>



https://www.freepik.com/premium-photo/hand-choosing-happy-face_10203159.htm#query=evaluación&position=34&from_view=search

Evaluación con porcentajes personalizados: fomentando la progresiva autonomía del estudiantado de nivel medio superior y superior

José Francisco Alanís Jiménez

Resumen

Se reseñan las características de una intervención de más de una década aplicando un método de evaluación en constante experimentación, que incorpora de manera paulatina las decisiones, ponderaciones y propuestas de parte del estudiantado. Para ello primeramente se mencionan diversos referentes teóricos sobre la evaluación para describirla conceptualmente y brindar un panorama amplio sobre sus distintos tipos así como de su evolución desde mediados del siglo pasado. Posteriormente se mencionan

los escenarios donde se llevó a cabo la intervención así como sus principales características y requerimientos, a fin de que esta experiencia pueda eventualmente ser reproducida o replicada en otros ambientes formativos. Finalmente, en el apartado de las conclusiones se mencionan algunas consideraciones finales y se retoman diferentes referentes sobre algunos tipos o modelos de evaluación educativa dentro de los cuales se podría ubicar y adaptar esta propuesta de manera enriquecedora y congruente.

Palabras clave

Intervención educativa, evaluación participativa, evaluación del aprendizaje, desarrollo humano.

Abstract

The characteristics of an intervention of more than a decade applying an evaluation method in constant experimentation are outlined, which gradually incorporates the decisions, weightings and proposals of the students. To this end, various theoretical references on evaluation are first mentioned to describe it conceptually and provide a broad overview of its different types, as well as its evolution since the middle of the last century. Subsequently, the scenery where the intervention was carried out are mentioned, as well as its main characteristics and requirements, so that this experience can eventually be reproduced or replicated in other training environments. Finally, in the section of the conclusions, some final considerations are mentioned and different references are taken up on some types or models of educational evaluation within which this proposal could be located and adapted in an enriching and congruent way.

Keywords

Educational intervention, participatory evaluation, learning evaluation, human development.

Introducción

Una ilustración que pude rastrear hasta Santos (2015), muestra a un “profesor” dirigiéndose a un grupo de animales diversos, y a continuación les dice: “Para que la evaluación sea justa, todos realizarán la misma prueba: van a subir a ese árbol”. La contradicción visual es evidente:



Figura 1: Ilustración sin título (Santos, 2015).

La alegoría está en que si reconocemos y respetamos las diferencias naturales -y culturales- entre los estudiantes, el aplicar a todos un esquema de evaluación idéntico sería igualmente contradictorio.

Hoy en día, con todos los avances tecnológicos y las contingencias que mal o bien estamos sorteando desde la llegada de la COVID-19, ¿no sería posible pensar en

alternativas más personalizadas para la evaluación de los aprendizajes de nuestros estudiantes? Esta misma pregunta me parecía ya inquietante desde hace varios años, al concluir una Maestría en Desarrollo Humano, en 2005. Desde entonces comencé a experimentar diversas combinaciones de soluciones inspiradas, en principio, en los señalamientos de Rogers (1969), pero ajustándolas al mismo tiempo a las prácticas institucionales de la Universidad La Salle Cuernavaca.

Con el paso del tiempo pude ir poniendo a prueba diversos aspectos de un método de evaluación con el que progresivamente se le pudiera ir brindando mayor libertad a los estudiantes, lo cual también se hizo realidad en distintas preparatorias así como universidades y posgrados tanto públicos como privados. Al mismo tiempo, me fui topando con diversos referentes manejando diferentes enfoques sobre este interminable tema que es la evaluación del aprendizaje, procurando identificar en dónde se podría ubicar esta serie de consideraciones que de manera sistemática se aplicaban y modificaban. A continuación menciono algunas de ellas, precedidas de un recuento muy selectivo de fuentes significativas en las que pueden encontrarse breves señalamientos hacia sus fundamentos teóricos.

*Con el paso del tiempo
pude ir poniendo a prueba
diversos aspectos de un
método de evaluación con
el que progresivamente se
le pudiera ir brindando
mayor libertad a los
estudiantes, lo cual
también se hizo realidad
en distintas preparatorias
así como universidades y
posgrados tanto públicos
como privados.*

Un referente muy versátil, de amplio panorama y que además puede llegar a encontrarse en línea, es el de Castillo y Cabrerizo (2010), quienes partiendo del paradigma tayleriano ofrecen

un amplio recuento de autores así como de tipologías de la evaluación de acuerdo con diferentes criterios, además de una reseña histórica en etapas que llegan hasta los umbrales del siglo XXI. Otros autores frecuentemente mencionados en América Latina, que asimismo reseñan amplios panoramas, son Mora (2004), Elola y Toranzos (2000), así como Aquino, Izquierdo y Echaz (2013) aunque la definición que estos últimos atribuyen a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) no se puede hallar por ningún lado. Además Aquino y sus colaboradores se basan en gran medida en el aporte de Elola y Toranzos, ya mencionado. De todos ellos se desprende que la evaluación en el ámbito educativo se expresa en un concepto complejo, en constante revisión y con cambios recurrentes en su formulación de acuerdo con sus posibles y variadas finalidades; frecuentemente justificado en función de la toma de decisiones. No obstante, la orientación de este grupo de autores va más hacia la evaluación de la docencia que a la del aprendizaje de los estudiantes. En cambio, una formulación más reciente de la UNESCO, ya en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, señala que:

La evaluación del aprendizaje consiste en recabar información de múltiples fuentes sobre lo que saben las y los estudiantes y lo que pueden hacer con lo que han aprendido. Esta evaluación aporta también información sobre los procesos y los contextos que hacen posible el aprendizaje, y sobre los que pueden obstaculizarlo. (UNESCO, 2017, p. 3).

Como puede observarse, esta descripción conceptual se centra más en la obtención de información que en lo que ha de hacerse con ella, aunque más adelante se señala también que las finalidades pueden consistir en certificar y validar el aprendizaje, generar evidencias para la formulación de políticas, rendir cuentas sobre los resultados, así como configurar prácticas de enseñanza-aprendizaje. Con ello se hace evidente que no todas las prácticas evaluativas se requieren dirigir hacia la toma de decisiones.

Por su parte, la Real Academia Española (RAE) define evaluación como “la acción o el efecto de evaluar”; a su vez, define evaluar como “estimar, apreciar o calcular el valor de algo” (un algo donde también se podrían incluir conocimientos, aptitudes o rendimiento de los estudiantes); y en la definición de ‘valor’ se abarcan distintas acepciones -no todas ellas afines al ámbito educativo-, entre las que rescatamos la “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables” (RAE, 2021). No queda claro, sin embargo, si esta estimación se realiza en función de su utilidad, del ajuste a un sistema productivo o por su contribución con el bienestar personal, entre otras posibles orientaciones. Por ello, al hablar de evaluación es menester no perder de vista la finalidad que se está implicando para la educación, que en este caso responde al replanteamiento de la UNESCO (2015) con el que se esperaría que cada persona adquiriera la capacidad para granjearse y ejercer libertades con las cuales construir su propio futuro y colaborar con el de los demás a su alrededor, como lo sostiene también el enfoque de desarrollo humano o de capacidades, así llamados por Nussbaum (2012).

Con base en estos cimientos teóricos básicos, se describen a continuación las características de la intervención así como sus principales resultados.

Desarrollo

Si bien el comienzo de mi experimentación con variaciones en la evaluación comenzó desde el año 2005, no fue sino hasta 2010 que comencé a guardar los registros de las listas de asistencias reflejándoles. Con el paso del tiempo estas variaciones han ido adquiriendo una forma que se repite sistemáticamente en la exposición del encuadre al inicio de cada curso y que cuenta con las siguientes características como sus principales rasgos estructurantes:

La finalidad del sistema de evaluación es que los estudiantes puedan involucrarse con su esquema de manera personal, eligiendo cada uno -dentro de ciertos límites- el peso o ponderación que tendrán los rubros que lo componen. Con ello pretendo promover una mayor responsabilidad de los estudiantes a través del ejercicio de la toma de decisiones sobre la manera en que serán evaluados, individualmente.

El curso se divide en periodos llamados “parciales”, los cuales se aprovechan para ir incrementando paulatinamente el grado en que los estudiantes pueden irse apropiando de su esquema de evaluación personal. El peso que cada parcial tendrá para la calificación final sí es el mismo para todo el grupo, siendo que la mayoría de los sistemas de captura de calificaciones escolares no permiten porcentajes

diferenciados para ponderarlos a nivel estudiante. A su vez, cada parcial se considera como un 100% sobre el cual sí se ponderarán, a nivel de cada estudiante, los diversos rubros para su evaluación en particular.

En los primeros parciales suele haber cuatro rubros fijos y corresponde a cada estudiante establecer sus ponderaciones. El primero de estos rubros es el registro de la asistencia puntual, participativa y con lo necesario para trabajar durante la sesión de clase. Ahora en pandemia se les pide también que si van a dar a este rubro más del 20% de ponderación sobre el total del parcial, se incluya el compromiso de contar con la cámara abierta cuando se le solicite. Como segundo rubro se pide la entrega de un producto final del parcial que se puede ir preparando conforme avancen sus sesiones. Se procura evitar los exámenes y se les reemplaza frecuentemente por el desarrollo de mapas mentales (Buzan, 2004), toda vez que se ha observado que estos funcionan mejor para repasar, reforzar, plasmar y valorar los aprendizajes considerando la estructura cognitiva de cada estudiante. Como tercer rubro se pide la participación en un ejercicio de autoevaluación y coevaluación de tipo estrictamente cualitativo; esto con el fin de no crear conflictos de interés con la asignación de calificaciones. La ponderación máxima que se le dará no podrá superar el 10% de la calificación

parcial. El ejercicio se lleva a cabo de manera coordinada con todos los estudiantes el último día del periodo. Finalmente, el cuarto rubro consiste en el registro de una bitácora semanal en la cual cada estudiante da cuenta de las reflexiones y aprendizajes que está teniendo. Se pide que cada bitácora sea de al menos cien palabras y una imagen, y se pueden hacer incluso cuando no llegue a haber clases debido a contingencias, días de asueto u otras causas diversas.

Tanto el producto final del parcial como las bitácoras de aprendizaje suelen tener la condición de requerir un mínimo de 15 o 20% de ponderación. Con ello, cada estudiante ajusta sus propios porcentajes dando mayor peso a los aspectos que cada uno o cada una elija. Las ponderaciones se hacen al principio de cada parcial y se procura que ya no haya modificaciones sino hasta el parcial siguiente. Si algún estudiante no quiere o no puede fijarlos (por no estar presentes, por ejemplo), corresponderá al docente fijarlos.

Al final del parcial se muestra a cada estudiante la manera en que su esquema de evaluación se tradujo en una calificación, la cual es requerida por cada sistema escolar. Si hay observaciones o consideraciones especiales, se puede retroalimentar al estudiante con ellas y se suele buscar “abrir la puerta” para que cada estudiante pueda mejorar su

calificación final del curso si mejora también su participación e involucramiento en el siguiente parcial. Tómese en cuenta que están en la escuela con una finalidad formativa y de aprendizaje, antes que buscar reproducir o prepararles para un mundo supuestamente “real” (Rogers, 1991), de manera que ha de privilegiarse la posibilidad de corregir y mejorar las calificaciones si la evaluación da lugar a aportar indicios razonables de que las finalidades educativas de cada curso se están cumpliendo de manera integral tomando en cuenta las características del contexto social así como de los estudiantes en lo particular.

Para el siguiente parcial, quienes a partir de su esquema de evaluación anterior hayan obtenido una calificación de nueve o más (sobre un total de diez puntos), podrán incrementar su nivel de involucramiento y libertad para modificar con mayor profundidad su esquema de evaluación.

Después del nivel más básico, en el que los estudiantes solo podían modificar sus porcentajes, un segundo nivel progresivo les permitirá agregar nuevos rubros en su esquema dándoles la ponderación que ellos consideren pertinente. Asimismo, podrán especificar los criterios de evaluación para ese rubro o rubros adicionales, lo que les pone frente al reto de elaborar indicadores en términos verificables que puedan traducirse en una calificación apelando a un propósito educativo, es decir, aprenden a evaluarse en términos intersubjetivos a través de un esquema que los responsabiliza a la vez que avala sus propias elecciones.

En un tercer y último nivel de autogestión, a los estudiantes podrían incluso no solo agregar nuevos rubros a su esquema, sino también quitar uno o más -o ninguno- de los que hayan sido propuestos por su docente, en el entendido de que, por ejemplo, quitar la asistencia puntual del esquema de evaluación no evitará que se le tome lista cada sesión, solo que esto ya no influiría en su calificación. Del mismo modo, eliminar las bitácoras no implica que al final del semestre no

También es importante considerar que la suma de los rubros activos en un parcial debe de alcanzar el 100%, por lo que el retirar algunos rubros implicará dar mayor peso a otros o agregar nuevos.

se le pueda llegar a pedir un compendio de todas las bitácoras del curso, pero durante el parcial estas no influirán en su calificación. También es importante considerar que la suma de los rubros activos en un parcial debe de alcanzar el 100%, por lo que el retirar algunos rubros implicará dar mayor peso a otros o agregar nuevos. En los cursos en que no se cuente con espacio para tres parciales, se pueden adoptar solamente los primeros dos niveles de autogestión, o bien, de acuerdo con las características del grupo y la materia, se podría partir desde el segundo nivel en adelante.

Operativamente el pase de lista se realiza en una hoja de Excel. Se utiliza una fila para cada estudiante y ahí mismo se asigna una columna para la ponderación de cada rubro de evaluación. Al inicio del parcial se pregunta a cada estudiante cómo quedaría su esquema de evaluación, verificando que la suma de los mismos iguale el 100%; esta actividad suele llevar alrededor de media hora, dependiendo del tamaño del grupo y se realiza solo una vez por parcial. En otra serie de columnas se capturan las calificaciones correspondientes para cada rubro y se vinculan con sus ponderaciones a partir de cálculos que solo requieren de reglas de tres. Con ello se obtienen automáticamente las calificaciones con el esquema personalizado elegido por cada estudiante.

Hasta la fecha esta esquematización de evaluaciones con porcentajes móviles la he realizado con grupos de preparatorias privadas así como universidades públicas y privadas a nivel licenciatura. También en posgrados, aunque en general ahí tiende a simplificarse, pero los principios básicos son los mismos. Las materias han sido de corte predominantemente humanístico, y la esquematización funciona bien para favorecer el pensamiento crítico. También

para buscar un manejo de poder más horizontal y dialógico al interior del aula, congruente con un enfoque más humanista en la educación. Se ha aplicado con buenos resultados en licenciaturas de Psicología, Comunicación, Mercadotecnia, Administración, Negocios Internacionales y Diseño Gráfico, incluso en cursos o talleres en laboratorios de cómputo, que requerían el desarrollo de habilidades complejas para el buen ejercicio profesional de una actividad laboral. Las evaluaciones personalizadas han permitido la verificación de este tipo de conocimientos también en un marco de competencias que contemplan alcances éticos y actitudinales pues se promueve la libre elección y su correspondiente responsabilidad.

Para grupos pequeños la esquematización de evaluaciones personalizadas con porcentajes móviles ha funcionado con bastante facilidad y sin reclamar mucho tiempo por parte del docente. Con grupos de hasta 40 estudiantes es posible llevarla a la práctica de manera personalizada, sin embargo para grupos de 25 o más personas se sugiere seguir el mismo esquema en equipos, haciendo sus elecciones (así como la mayor cantidad posible de actividades) de manera colaborativa, reforzando también competencias colaborativas. De hecho, en general se invita a los participantes a realizar la mayor cantidad posible de actividades de manera colaborativa, en el entendido de que el aprovechamiento de su zona de desarrollo próximo estará como recurso vigente a lo largo de toda su vida y ejercicio profesional, por lo que se requiere ejercitarla de igual manera.

Podría pensarse que con estas posibilidades al alcance los estudiantes fácilmente abusarían de los beneficios de esta esquematización. En la práctica no he observado que así suceda y, si lo hacen, es con poca frecuencia. Suele ser solo alrededor de una tercera parte del grupo quienes llegan al tercer nivel de autogestión y es muy raro que alguien elimine más de uno o hasta dos rubros. Aun si esto llega a

sucedir de vez en cuando, se debe ser consistente y respetar las elecciones previamente pactadas. En todo caso, cuando se fijan las ponderaciones se puede solicitar al estudiante procurar corresponsabilizarse del alcance de los propósitos educativos de la asignatura, lo cual funciona bien o, en un hipotético caso contrario, tampoco habría funcionado siguiendo las prácticas de evaluación más tradicionales.

Numerosas expresiones favorables han podido recogerse desde el estudiantado a través de sus bitácoras y comentarios de retroalimentación al final de cada curso, durante más de una década. Ninguna en sentido negativo. Los estudiantes reconocen rápidamente la intención formativa de esta práctica y se adaptan a ella con facilidad. Si se les da el espacio para que ellos mismos propongan mejoras a sus sistemas de evaluación, y estos pasan por el tamiz del criterio de sus docentes, siempre habrá oportunidades de irlos mejorando con el paso del tiempo.

Conclusiones

Algunas consideraciones y reflexiones finales se comparten a continuación. Es necesario explicar a los estudiantes con el mayor detalle posible esta esquematización de evaluaciones con porcentajes móviles personalizados. El tiempo dedicado al encuadre al inicio de cada curso funciona muy bien para este fin, a la vez que deja ver desde el principio que el manejo del poder conlleva una responsabilidad y que esta experiencia de aprendizaje con mayor horizontalidad durante el curso va en serio.

Desconozco si este esquema sería pertinente para asignaturas que lidiaran con la adquisición de conocimientos y habilidades de los que dependen vidas, pero hasta el momento el demostrar a los estudiantes la confianza para apoyar sus propuestas de evaluación ha dado buenos resultados y, si este fuera el caso en la formación de profesionistas con mucha responsabilidad sobre la salud y la seguridad de los ciudadanos, ello no

tendría por qué impedir el ejercicio de la experimentación y eventual innovación dentro de sus aulas. La posibilidad de experimentar y corregir siempre debe estar presente y esto es lo que igualmente va consolidando los estilos docentes y sus procesos autoformativos.

Finalmente, hasta el momento me he resistido a considerar esta propuesta como un “modelo” o “tipo” de evaluación particular. Al revisar la literatura puede constatar que no hay clasificaciones uniformes y que todo el tiempo están surgiendo nuevas propuestas que reclaman su propia denominación. En este caso no he podido identificar suficientes criterios que justifiquen una nueva clasificación pues la propuesta toma elementos que ya son comunes en muchas otras tipologías o modelos existentes. Hay por ejemplo una propuesta llamada evaluación diferenciada (Calderón, 2011) que florece actualmente en Latinoamérica y se ha dirigido a estudiantes con necesidades especiales, en un afán incluyente, lo cual es perfectamente aplicable a nuestra propuesta, pero no le agota. Otra más llamada “evaluación dialógica” (Ferrada & Flecha, 2008) toma en cuenta la relación entre los actores así como la

consideración de las opiniones de toda la comunidad escolar y, en este sentido, también hay afinidades y prácticas compatibles tanto de forma como de fondo. Asimismo, con los avances de la tecnología educativa se está haciendo mención a cierta “evaluación adaptativa” (Arias, Jiménez, & Ovalle, 2008), que pone en juego mecanismos para que los usuarios de una plataforma puedan ser evaluados de acuerdo con ciertas características personales y en función de sus resultados previos; mostrando que muy pronto podríamos estar en condiciones de tratar a cada estudiante como un caso particular que no tendría por qué ser evaluado con los mismos parámetros que el resto de sus compañeros de generación. Del mismo modo, otras propuestas insisten en privilegiar la autorregulación por parte de los estudiantes a partir de elementos como la interacción y el diálogo entre pares, o instrumentos de evaluación más reflexivos como pudieran ser las bitácoras (Cruz de la & Abreu, 2014). En todas estas propuestas se podría insertar la nuestra, o complementarse de ellas, de manera que más bien podríamos hablar de un sistema de evaluación que pone en juego una técnica para conjuntar elementos orientados por la intención de contribuir a un aprendizaje más

autónomo, responsable, progresivamente autogestivo y con miras al desarrollo de la capacidad de agencia de los participantes. No resta sino a invitar a poner este esquema a prueba en distintos escenarios y así ser enriquecido con la innovación educativa que caracteriza al tipo de docentes y estudiantes -más autónomos y críticos- que se requieren en nuestras sociedades, con un enfoque que privilegie más el desarrollo humano.

Referencias

Aquino, S. P., Izquierdo, J., & Echalaz, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654002.pdf>

Arias, F. J., Jiménez, M., & Ovalle, D. A. (2008). Modelo Multi-Agente basado en la Web para Planificación Instruccional y Evaluación Adaptativa en Cursos Virtuales. Obtenido de IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa RIBIE. Recuperado de http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/modelo_multiagente.pdf

Buzan, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.

Calderón, K. (2011). Evaluación diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica, en tres establecimientos educacionales de la corporación municipal de La Florida. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 139-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3931385.pdf>

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Cruz de la, G., & Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4691777.pdf>

Elola, N., & Toranzos, L. V. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. En UNAM, Investigación y Apoyo Pedagógico – UNAM. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-61. doi: 10.4067/S0718-07052008000100003

Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear Capacidades* [epub]. Barcelona: Espasa Libros.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697.locale=es>

Real Academia Española [RAE]. (2021). Valor. Definición. *Diccionario de la lengua española*. En Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/valor?m=form>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa.locale=es

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rogers, C. R. (1991). ¿Necesitamos Una realidad? En J. Lafar-ga, & J. Gómez del Campo, *Desarrollo del Potencial Humano: Aportaciones de una Psicología Humanista Vol. 1*, pp. 203-213. México: Trillas.

Santos, M. Á. (2015, mayo 13). [Ilustración sin título]. En B. García, *La evaluación formativa de los aprendizajes. Reflexiones. Diálogos docentes. Revista de intercambio académico del IEMSDF* [Texto en línea]. Recuperado de <https://pensamientoantitranspirante.wordpress.com/2015/05/13/la-evaluacion-formativa-de-los-aprendizajes/>



https://www.freepik.com/premium-photo/hands_1511896.htm#query=comunidad&position=34&from_view=search

Desarrollo humano comunitario: Enfoque y metodología necesarios en la actualidad

María del Pilar Ramírez Varela

Resumen

Con base en experiencias recientes de desarrollo humano comunitario, el presente artículo esboza algunas ideas respecto al enfoque y la metodología que se pueden utilizar en este ámbito. Se retoman la intervención educativa y el enfoque centrado en la persona como perspectivas que permiten el acercamiento a comunidades valorando su

contexto, sus necesidades y sus recursos para favorecer transformaciones que lleven a un mayor grado de autonomía. Así mismo, se valora la importancia de sistematizar los procesos a partir de metodologías participativas, como la narrativa, que recojan las experiencias de las personas participantes.

Palabras clave

Desarrollo humano comunitario, intervención educativa, enfoque centrado en la persona, narrativa.

Abstract

Based on recent experiences in community human development, this article outlines some ideas regarding the approach and methodology which can be used in this area. Educational intervention and person-centered approach are the perspectives that value the communities and their context, needs and resources to favor transformations that lead to a greater degree of autonomy. Likewise, the importance of systematizing the processes based on participating methodologies, like narrative, that collect the experiences of the participants is valued.

Keywords

Community human development, educational intervention, person-centered approach, narrative.

Cuando hablamos de “comunidad” nos estamos refiriendo a quienes están en una agrupación social, que comparten algo en común, sea una localidad en la que residen, una cultura o historia, una vocación, una filiación laboral u organizacional y que tiene características e intereses que los distingue de otras agrupaciones sociales.

En estos tiempos, el trabajo de acompañamiento a comunidades es complejo y se vuelve una necesidad puesto que muchas veces nos encontramos desvinculados de los demás. Sea en una empresa, institución pública, población u otro tipo de organización comunitaria, la modernidad se impone promoviendo una especie de carrera hacia el logro de metas individuales, haciendo que no necesariamente se desarrollen actitudes básicas de colaborar y de ser solidarios.

Intervenir en un espacio comunitario implica un trabajo de conexión, empatía y respeto a las personas a las que se apoyará. Será imprescindible partir de sus experiencias, necesidades y recursos, y no de la visión de escritorio que pueda llegar a tener el profesional que facilita el desarrollo comunitario. De ahí que el estudio del contexto socio-cultural y el contacto con las personas de la comunidad son un primer paso para establecer una buena conexión y poder realizar el trabajo.

La propuesta que aquí planteo es una forma de trabajar con comunidades desde el ámbito de la educación no formal. La “intervención educativa” es una alternativa para el acompañamiento a grupos y a comunidades. Se trata de mantener la visión y las acciones centradas en las personas de la comunidad y en sus experiencias, así como de llevar un proceso de sistematización de las mismas. Independientemente de que se realice o no una investigación a la par del proceso de desarrollo comunitario, propongo rescatar las experiencias a partir de metodologías participativas como, por ejemplo, la narrativa.

Un espacio para la intervención

Si bien el término ‘intervención educativa’ mayormente ha sido utilizado como sinónimo de programas o proyectos educativos, el concepto se refiere a los procesos de formación “... en el que se articulan las experiencias prácticas con acciones de reflexión, análisis y producción teórico-metodológica” (Negrete, 2010, p. 43). En función de favorecer un proceso comunitario, se considera que esta es una perspectiva apropiada, pues trata de propiciar espacios alternos, no institucionalizados (ya que las instituciones, en general, no generan estos procesos), donde se pueden resignificar las experiencias, al intercambiarlas, dándoles un sentido propio, a la vez que compartido, cuando se abordan situaciones cotidianas, problemáticas del ámbito comunitario y del diario vivir de las personas que participan, para transitar en caminos de solidaridad hacia tomas de conciencia y decisiones colectivas para su bienestar y el de su comunidad.

La intervención educativa, perspectiva que actúa en procesos de emergencia social, permite a la población tomar conciencia de sus necesidades y problemáticas a partir de dispositivos que facilitan la reflexión y el cambio. Un espacio formativo de reflexión individual y grupal puede promover el análisis crítico respecto a la situación de la comunidad, para que surja el potencial que no ha terminado de expresarse, donde las respuestas y soluciones a las problemáticas cotidianas no tengan que esperar a que otras instancias las resuelvan. En este sentido, Remedi (2015) explica las

... lógicas instituidas: su presencia, su fuerza, las formas como tejen la cultura institucional, sin dejar de contemplar y, por tanto, observar que en toda práctica instituida hay procesos que reconocemos como instituyentes, procesos que se están produciendo, gestando en un devenir de nuevas prácticas. (p. 285)

Las situaciones instituyentes, por ejemplo, las posibilidades de autogestión de una comunidad, se van gestando desde las

condiciones y contexto de lo instituido, por ejemplo, las tradiciones arraigadas de paternalismo y dependencia, pues “ambas fuerzas coexisten en la institución” (p. 284).

¿Cómo pasar de ‘lo instituido’ a ‘lo instituyente’ en una comunidad? Observando las situaciones de donde podría facilitarse un desarrollo, es decir, las grietas de donde pareciera resquebrajarse todo, pues son de donde empieza a florecer un verdor renaciente. “... espacios institucionales en que sería posible trabajar: estrechos, hendiduras, grietas, intersticios en los que había poco oxígeno, y que requerían por lo tanto precisión y rapidez en la modalidad de operación e inventiva y originalidad ...” (Fernández, 1991, p. 141).

Esas grietas o intersticios son la posibilidad de renacer ante la adversidad. La crítica a lo institucional surge desde esta energía interna, un despertar desde el resquebrajamiento interno, primero desde dentro, a partir de las personas mismas, para luego trabajar hacia afuera con las otras personas del grupo para, finalmente, favorecer a la comunidad misma. Surge entonces una fuerza que se expande desde sí hacia los otros y para el colectivo, donde lo instituido se mueve para ir dando lugar a lo instituyente.

Surge entonces una fuerza que se expande desde sí hacia los otros y para el colectivo, donde lo instituido se mueve para ir dando lugar a lo instituyente.

La intervención educativa sería, entonces, lo que queda en medio de esta tensión entre instituido e instituyente, donde las temáticas se entretajan con los saberes de las personas de la comunidad a partir de procesos de intersubjetividad que propician el cambio, donde “... lo implícito se hace explícito y, a su vez, toma forma el surgimiento de un imaginario utópico que orienta a la acción” (Negrete y Peña 2016, p. 375).

Se trata de un devenir donde se van dando acciones que llevan a transformaciones importantes en la comunidad. No necesariamente se estudian problemáticas para resolverlas, pero sí

se genera el movimiento que permite que el orden previo se disloque y facilite una nueva forma de organizarse y convivir.

Un proceso centrado en las personas

Desde la mirada compleja y amplia de la intervención educativa es fundamental centrarse en la experiencia de las personas con las que se trabaja. Carl Rogers afirmaba que, a menos que se tenga una filosofía basada en el respeto por la persona y sus potencialidades, los individuos serán vistos como “... objetos para ser manipulados en favor del bienestar del Estado o para el mejoramiento de la institución educacional, o ‘para su propio bien’, o para satisfacer su propia necesidad de poder y control” (en Lafarga y Gómez, 2003, p. 130). Retomo las ideas básicas del enfoque centrado en la persona que planteó Rogers, pues durante un proceso formativo no solo se valoran los sentimientos, ideas y experiencias de las personas de la comunidad, aceptándolas en su conjunto, sino que se procura la empatía (percepción del marco de referencia de significados de los otros como si fueran los propios) de parte del que acompaña el proceso, hacia ellas y hacia sus experiencias, apoyando el que las vayan resignificando a partir de la intersubjetividad. El proceso estaría centrado en las personas de la comunidad y en sus experiencias y, a la vez, sería necesario también observar las propias creencias, prejuicios o expectativas, para dar apertura a todas las perspectivas, pues todas son valiosas. Lo que le pasa al facilitador es significativo pues, aunque no sea miembro de la comunidad con la que se trabaja, es también pieza clave del proceso.

Tomar el enfoque centrado en las personas como perspectiva para un proceso de desarrollo comunitario es válido pues uno de los aspectos que se construye en las personas del grupo o comunidad es la agencia (capacidad de actuar que tienen las personas con base en sus propias reflexiones), misma que durante el proceso se va expresando en la autonomía. La persona se conecta con sus propias experiencias por lo que, desde mi perspectiva, enfoque centrado en las personas y la intervención educativa se conectan y enriquecen mutuamente.

La estrategia metodológica en un proceso de desarrollo comunitario parte de una perspectiva holística e integral contemplando las dimensiones de las personas involucradas y abarcando una multiplicidad de elementos que configuran un todo. En esta multiplicidad de elementos está el juego entre su ser persona a nivel individual y su relación interpersonal a nivel grupal con otras personas. El proceso grupal permite la expresión personal, afectando las identidades individuales, lo que a su vez favorece el desarrollo del grupo. El énfasis en este tipo de proceso es en el contexto y la cotidianidad de los participantes en el mismo, así como en su grupalidad.

José Gómez del Campo define al desarrollo humano comunitario “... como el proceso sostenible mediante el cual se mejora la calidad de vida integral, individual y socialmente, de todos los miembros de la comunidad”. Afirma que este enfoque se interesa en los aspectos intra e interpersonales que para otros enfoques no son prioridad. Se trata de ver a la persona en armonía con el medio ambiente y su comunidad, armonía que no es estática sino que puede presentarse a través de estrategias que impliquen tensión y movimiento en busca de un balance dinámico (Quintanilla *et al.* 2015, p. 33).

Las personas desarrollan un nivel de conciencia y liderazgo que pueden multiplicar en su entorno inmediato y de esta manera influir secundariamente en tomas de decisiones dentro de la comunidad en general, por ejemplo, en las escuelas de sus hijos, en las iglesias en las que participan o en otras instancias comunitarias. El efecto multiplicador que empiezan a tener las personas que participan en un proceso así puede darse a futuro en cambios dentro su comunidad entera. Es en este sentido, que el desarrollo humano comunitario brinda aportes teórico - metodológicos que deben ser considerados:

- Se rompe el modelo de beneficencia o paternalismo del profesional o de la institución externa a la comunidad, “... en busca de otro paradigma de acción social que garantice la interdependencia y el desarrollo de quienes reciben estos servicios” (Juan Lafarga, 1986, tomado de Serrano *et al.*, 2007, p.9)

- Se trata de un enfoque preventivo de intervención comunitaria, donde situaciones como violencia intrafamiliar, violación de los derechos humanos, adicciones y otros, pueden prevenirse con el fomento del desarrollo del potencial humano en individuos y grupos.
- Parte de una postura filosófica amplia y abierta a visiones diversas. Dentro de ellas, juega un papel importante el enfoque centrado en las personas. Este enfoque fue adaptado a la realidad mexicana por el Dr. Juan Lafarga Corona en los años 70's y continúa actualizándose y reformulándose a partir de las diversas orientaciones teóricas y experiencias que se dan en comunidades del país (Quintanilla *et al.* 2015, Serrano *et al.* 2007, Gómez del Campo 2002). Su prioridad es poner a los sujetos en el centro de la investigación o intervención.
- Considera la 'tendencia autoactualizante' como factor eje del desarrollo del potencial de las personas, misma que es definida por su autor, Carl Rogers:

Es el impulso que se aprecia en todas las formas de vida orgánica y humana: expandirse, extenderse, adquirir autonomía, desarrollarse, madurar; y es la tendencia a expresar y activar todas las capacidades del organismo, en la medida en que enriquezca al organismo o al self. (citado en Fadiman y Frager 2001, p. 420)

Estrategias para recopilar el proceso comunitario

Por ser un proceso flexible y no un programa pre-establecido, en el cual los diálogos y testimonios de los participantes dan forma al mismo, sistematizar las experiencias facilitará el ir tomando decisiones de hacia dónde caminar o qué acciones realizar. Así mismo, facilitará un análisis necesario del proceso. La propuesta para rescatar las sabidurías individuales y colectivas de los participantes es basarse en sus narrativas,

tomando en cuenta el caminar del grupo a partir de la descripción de lo que pasó.

Narrative is a uniquely human way in which we make meaning of our experience and by which we construct our own identities... narrative provides a powerful way to both conceptualize the learning process in adulthood and to foster that learning. [La narrativa es una exclusiva forma humana en la que le damos sentido a nuestra experiencia mediante la cual construimos nuestras propias identidades... la narrativa permite una poderosa forma de conceptualizar el proceso de aprendizaje en la edad adulta y de fomentar ese aprendizaje.] (Clark y Rossiter, 2018)

El proceso de intervención sería revisado desde la perspectiva de las personas que compartieron sus vivencias, su sentir, sus ideas y sus conexiones durante los diálogos que surjan en

cada encuentro. Así, lo vivido se expresa en enunciados para los otros y esto permite visibilizar lo que les sucede. Es en esos relatos que podemos entender que todo es deconstruible. Derrida lo enfatizaba diciendo que todo está en relación a los textos y a las palabras, por lo tanto, lo que pensamos, decimos y escribimos es lo que podemos deconstruir, es decir, todo (Sztajnszrajber, 2020). “Al

Así, lo vivido se expresa en enunciados para los otros y esto permite visibilizar lo que les sucede. Es en esos relatos que podemos entender que todo es deconstruible.

relatarnos, nuestra experiencia de saber se encarna y materializa, y las fisuras de nuestros pensamientos se convierten en espacios donde fluyen sentidos de subjetividad” (García-Huidobro, 2016, p. 175). Cuando las personas relatan sus vivencias, en un proceso de subjetivación dentro de un espacio de desarrollo comunitario, se reconocen a sí mismas, algo suyo se despliega, se descifra y, por lo tanto, se resignifican sus experiencias en un entretejer de sabidurías. Los relatos se vuelven formas de pensar y comprender su realidad, a la vez

que espacio de reconstrucción de ellas mismas. “Dar sitio primordial al relato ayuda a imaginar espacios donde los saberes pueden nacer de actitudes más dialógicas y en los recorridos de pensarse con otros y otras” (p. 174).

Varios autores afirman que los relatos están conectados con el desarrollo de las personas y sus identidades. Al respecto, Nelson (2018) destaca la idea de Clark y Rossiter: “Understanding identity as a narrative construction is another way of conceptualizing personal change” [Comprender la identidad como una construcción narrativa es otra forma de conceptualizar el cambio personal] (p. 4). Las identidades están ancladas y son construidas a través de las narrativas pues las personas crean sus relatos, a la vez que los relatos los crean a ellos

Los relatos reflejan los eventos en las vidas de las personas al permitir tejer historias que visibilizan tanto las causas como el impacto de ciertos hechos en sus vidas. Al expresarse, se da una intersubjetividad en la que se comparte una postura socio-emocional del que relata, a la vez que se recibe desde una actitud particular por el que escucha (actitud que influencia la forma en que la historia es relatada). “Hasta que no decimos con palabras aquello que sentimos, a nosotros mismos, a los demás, no podemos decir que tenemos la experiencia de la identidad.” (Crespo, 2001, p. 213)

La importancia de los relatos es fundamental pues documentan y definen los procesos comunitarios. De ahí la importancia de registrarlos junto con la dinámica grupal que se va configurando durante la intervención. Para ello se puede utilizar tanto un diario de campo como grabaciones y fotografías de las intervenciones. La observación participante es la técnica que, además de registrar lo que acontece, permite teorizar a partir de la experiencia. Es la herramienta ideal para recoger información en un proceso así, pues tiene un carácter abierto, el investigador o facilitador puede cambiar el foco de atención según las narrativas o acontecimientos que se van dando en el momento y conlleva relaciones con las personas y situaciones observadas. Maritza Montero (2012) explica que ‘participar’ en la observación implica que el investigador se coloque en la vida cotidiana de las personas observadas, teniendo cercanía con la situación. También tiene que ver con observarse en la situación, como sujeto participante de la misma. Esta doble observación – la de las personas y la de sí mismo- debe realizarse desde una actitud empática, de comprensión y de curiosidad científica “a través de la mirada horizontal que se refleja en los ojos del otro” (p. 206).

Otra técnica básica en donde se plasman los relatos es la entrevista semiestructurada profunda, es flexible, dinámica, no directiva, no estructurada, no

estandarizada y abierta. Taylor y Bogdan (1987) definen este tipo de entrevista como “... encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101). Según Flick (2012), este tipo de entrevista pone en práctica un estilo no directivo de comunicación centrada en la persona, mismo que, desde una visión humanista y empática, promovía Carl Rogers.

Tanto en los espacios grupales como en las entrevistas pueden surgir relatos que permitan comprender la situación de las personas y de su comunidad, a la vez que facilitan procesos de aprendizaje y transformación en el grupo. Los evocan respuestas cognitivas y afectivas mientras se empatiza con las experiencias de las otras personas. “Since our lives are constructions of our stories, and it is through stories that we make meaning, then stories are critical to the learning experience. Stories are also a part of the transformative learning process.” [Debido a que nuestras vidas son construcciones de nuestros relatos, y es a través de nuestros relatos que construimos significados, los relatos son esenciales para las experiencias de aprendizaje. Los relatos son también parte de un proceso de aprendizaje transformativo] (Nelson, 2018, p. 14).

En un ir y venir de los relatos a la reflexión, se va construyendo la narrativa, etapa en la que se puede “... re-crear la realidad narrativizando los diálogos que se producen en los encuentros” (García-Huidobro, 2016, p. 169). Lo expresado por las personas despliega elementos que se articulan con referencias contextuales y teóricas, de ahí que la narrativa sea método, forma de análisis y contenido profundo ya que permite comprender y profundizar lo que pasa. García-Huidobro (2016) explica que la narrativa es un posicionamiento epistemológico a la vez que una herramienta metodológica pues permite valorar, comprender, cuestionar y visibilizar los recorridos de las personas con las que se trabaja, centrándonos en sus relatos como fuentes de saberes. Al partir de la narrativa, a diferencia de un acercamiento científico de los hechos, se puede reflejar el proceso inacabado y continuo del desarrollo comunitario.

La diferencia entre los relatos y la narrativa es que los primeros reflejan la identidad desde una trama, una personalidad y un tema concreto que abordan cada una de las personas, mientras que la narrativa conecta los movimientos que se dan en los relatos y visibiliza el desarrollo de los procesos identitarios y comunitarios. Ros-siter (1999) afirma: “It is the integration of past, present and future into narrative that gives an individual a sense of continuity necessary for identity formation” [Es

en la integración del pasado, presente y futuro en la narrativa que el individuo obtiene un sentido de continuidad necesaria en la formación de la identidad] (como se citó en Nelson, 2018, p. 5).

Con la narrativa tenemos un hilo conductor que permite relacionar y visibilizar los relatos de las personas, así como “... rescatar los valores de la subjetividad y re-valorar la práctica de hablar y narrar como una manera de comprender el significado que otorgamos a nuestra forma de percibir el mundo” (p. 159). Los relatos adquieren forma y sentido, se conectan entre sí, poniendo de manifiesto que, a través de ellos, las personas comparten un espacio de crecimiento colectivo que las lleva al desarrollo personal y grupal, reconstruyéndose como sujetos autónomos a la vez que se vinculan desde la intersubjetividad, lo que permite dar un nuevo sentido a los eventos de sus vidas. “No matter how emotive an event might be for us, until we construct a narrative about it, it holds no fixed meaning for us.” [Sin importar cuán emotivo pueda ser un evento para nosotros, hasta que construyamos una narrativa acerca de él, no tiene un significado fijo para nosotros] (Cihodariou como se citó en Nelson, 2018, p. 11).

A modo de conclusión, destaco algunas ideas importantes abordadas en este artículo:

- a. Independientemente de dónde y con quiénes se desarrolle el espacio de intervención comunitaria, será fundamental tomar en cuenta el contexto de la comunidad, así como las necesidades y los recursos de las personas que participan en ella.
- b. Las personas de la comunidad son el centro del proceso, por lo tanto, son los agentes del mismo. Ellas deciden hacia dónde van, qué acciones tomar, qué temáticas abordar, etc.
- c. Una intervención educativa es una forma concreta en la que se podría basar un proceso de desarrollo comunitario para permitir que se reflexione sobre la situación de la co-

munidad y que se vayan tomando decisiones para transformarla.

d. La metodología narrativa rescata las experiencias de las personas que participan, por lo que retomar los relatos y las reflexiones de los participantes será significativo en la sistematización de una intervención comunitaria. Será también importante valorar técnicas como la observación participante y la entrevista semiestructurada profunda para apoyar este proceso.

Estos son apenas unas ideas que esbozo, a partir de muchas experiencias valiosas de desarrollo humano comunitario recientes que se han realizado en México. Aún queda mucho camino por recorrer para acercarnos a una metodología exacta de trabajo en este ámbito, sin embargo, considero que el no tener una exactitud al respecto permite la reflexión, la flexibilidad y la creatividad necesarias para favorecer más espacios de desarrollo en las comunidades.

Referencias bibliográficas

Clark, C. y Rossiter, M. (2008). Narrative learning in the adult classroom. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/13>

Crespo, E. (2001). La constitución social de la subjetividad. Catarata

Fadiman, J. y Frager, R., (2001). Teorías de la personalidad. Castillo

Fernández, A. (1991). Laberintos institucionales. Búsqueda.
Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata

García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (34), 155-178. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/16526/14241>

Gómez del Campo, J. (2002). Psicología de la comunidad. Plaza y Valdés.

Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (1989). Desarrollo del potencial humano. Vol.I. Trillas.

Montero, M. (2012). Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. Paidós

Negrete, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo* 13

Negrete, T. y Peña, A. (2016). La intervención educativa: Una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En Hernández-Vela, E. (Ed.) *Política internacional: Temas de Análisis*, (pp. 369-382). UNAM

Nelson, D. (2018). Narrative theory and adult learning: A review of the literatura. University of Calgary

Quintanilla, L., Carbajal, O., Salazar, R., Quintanilla, S., Durán, A., Treviño, M. (2015). Desarrollo Humano Comunitario: seis conversaciones. Quintanilla Ediciones

Remedi, E. (2015). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la intervención educativa. En Trevino, E. y Carbajal, J. (Ed.) Políticas de la subjetividad e investigación educativa (pp. 283-297). Balam

Serrano, R., Gómez del Campo, J., Monje, A., Zárata, M. y González, R. (2007). Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario. Plaza y Valdés

Sztajnszrajber, D. (Ciudad Cultural Konex) (30 de noviembre 2020). Nada hay fuera del texto (Derrida) – Dario Sztajnszrajber-Clase completa. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wEYfNFjIR3I&t=6663s>

Taylor, S y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós



A modo de conclusión, destaco algunas ideas importantes abordadas en este artículo:

a. Independientemente de dónde y con quiénes se desarrolle el espacio de intervención comunitaria, será fundamental tomar en cuenta el contexto de la comunidad, así como las necesidades y los recursos de las personas que participan en ella.



https://www.freepik.com/premium-photo/teamwork-business-human-resources_5429088.htm#query=human&from_query=humanizar&position=21&from_view=search

Humanizar en tiempos virtuales

Elda Guzmán Ballesteros

Resumen

A partir de la pandemia Covid-19 las herramientas tecnológicas tomaron un lugar preponderante para mantener los vínculos en las diferentes esferas. Sin embargo, estos nuevos formatos de contacto han enfrentado retos para la construcción de sanas relaciones interpersonales. Este ensayo considera algunos efectos de la “nueva normalidad” en ámbitos que van de lo personal a lo organizacional y realiza una propuesta desde la psicología humanista conside-

rando la construcción de la persona a partir del enfoque personalista de Martín Buber, como un ser de encuentro con el otro (Yo-Tú) y con objetos que integra a su experiencia en el mundo (Yo-Ello) para entonces desarrollar una propuesta que considere las actitudes fundamentales establecidas por Carl Rogers, que permitan a su vez la construcción de sanas relaciones interpersonales en los nuevos espacios virtuales.

Palabras clave:

COVID 19, relaciones interpersonales , desarrollo humano, enfoque centrado en la persona (ECP).

Abstract

Since the Covid-19 pandemic, technological tools took an important place to maintain relationships in different spheres. However, these new ways of connection, have faced challenges in building healthy interpersonal relationships. This essay considers some effects of the "new normality" in different spaces, and makes a proposal from humanistic psychology, considering the construction of the human from the personalistic approach of Martin Buber, as a being of encounter with the other (I-You) and with objects that integrates into his experience in the world (I-It); to develop a proposal that includes the fundamental attitudes established by Carl Rogers, at the same time that allows the construction of healthy interpersonal relationships in the new virtual spaces.

Keywords:

COVID 19, interpersonal relationships, human development, person centered approach (PCA).

Introducción

Ya decía Heráclito de Efeso que nadie puede bañarse en un mismo río dos veces, porque aunque aparentemente es el mismo río, sus elementos, su cauce y el agua que corre por él, han cambiado. La constante es el cambio.

Durante el 2020, el COVID-19 detonó eventos inesperados y transformó familias, modelos de salud, espacios de trabajo y de estudio. Las computadoras, el internet, las aplicaciones y las redes sociales tomarían un papel preponderante como modelo de interacción humano. Las reuniones virtuales, las clases en línea, los acuerdos por chat y un sinfín de correos, se convirtieron en un eje para mantener los canales organizacionales abiertos. Los diversos *softwares* y aplicaciones de videoconferencia encontraron un segmento (o el segmento los encontró a ellos) que los haría crecer y transformarse, para sostener el floreciente formato de interacción y sus amplias necesidades. Mientras que la relación interpersonal directa disminuía ante el inminente riesgo de contagio, las relaciones virtuales se afianzaban en las herramientas disponibles.

La novedad dio paso a la nueva normalidad y las prácticas virtuales se integraron a la vida cotidiana. Las organizaciones fortalecieron sus sistemas y se reorganizaron; sin embargo, a nivel interpersonal también aparecieron nuevos escenarios con sus pros y contras. El espacio y el tiempo tomaron un nuevo significado, el hogar se convirtió en el lugar de trabajo y con ello, los roles que tan claramente se asumían entre el trabajo y la familia se redefinieron, implicando esfuerzos adicionales por sostener ambas esferas.

Este ensayo pretende analizar desde una perspectiva psicológica humanista algunos de los retos que la “nueva normalidad” trae consigo para el desarrollo de relaciones interpersonales.

Existir con los otros

La necesaria reestructuración de las relaciones humanas durante las experiencias virtuales nos lleva a revisar, primeramente, la construcción de las mismas y su importancia.

Bolaños (2010) sostiene que el hombre del siglo XXI tenía ya un problema para encontrarse consigo mismo y con los demás, esto debido al ritmo de vida y a las dinámicas interpersonales “en este contexto de ‘alto rendimiento’ da la impresión de que ‘el otro como otro’ esté siendo relegado, objetivizado y hasta estigmatizado” (p.12). A través de esta reflexión desarrolla una propuesta en el ámbito educativo, donde las herramientas humanas sobresalen y llevan como objetivo facilitar el encuentro, el diálogo auténtico basado en el modelo de relación interpersonal de Martin Buber centrado en el Yo-Tú.

Buber plantea el modelo en que el ser humano se relaciona con el mundo y la forma en que este encuentro define su existencia; en ella, “el mundo debe percibirse del modo en que se presenta a cada uno en el marco de sus experiencias” (Quitmann, 1985, p. 47) el hombre no es un ser aislado, un Yo independiente, sino, en una relación construida con el «tú», un otro cercano y personal; y por un otro, un objeto «ello» de experiencia, (Quitmann, 1985), estableciendo así, dos actitudes fundamentales: Yo-Tú y Yo- Ello (Buber,1923) como la forma en que los humanos responden al mundo en que se encuentran.

Buber plantea el modelo en que el ser humano se relaciona con el mundo y la forma en que este encuentro define su existencia; en ella, “el mundo debe percibirse del modo en que se presenta a cada uno en el marco de sus experiencias”

En la relación Yo-Tú se establece un vínculo persona a persona en donde ambas partes se identifican como sujetos, a diferencia de la relación Yo-Ello, donde el otro se percibe como un objeto “observado de manera desapegada, evaluado, medido, estudiado, etc.” (Méndez, 2014, p. 173). Para Buber, la relación Yo-Tú y su aspecto dialógico configuran al ser humano, pero

de forma simultánea, el vínculo Yo-Ello permanece en la cotidianidad de la experiencia como una relación objetivizante.

Ahora, avanzada la pandemia, la posibilidad de mantener los vínculos interpersonales se asentó en las herramientas tecnológicas. En su conjunto, dieron lugar a que el mundo familiar, social, económico, educativo y político permaneciera activo. El formato ocasional de comunicación mediante videoconferencias, redes sociales y correos se establecieron como los canales formales, vislumbrando un futuro lleno de nuevas posibilidades bajo un entorno virtual.

A pesar de todo, y bajo la experiencia actual, quedan en el aire algunas dudas sobre la calidad de la relación sustentada en las herramientas tecnológicas. Es decir, tratar de establecer una relación Yo-Tú, mediada por una relación Yo-Ello y desarrollar este diálogo con el otro que nos construye y nos permite compartir la experiencia de la subjetividad.

La virtualidad y sus efectos

Los términos *teletrabajo*, educación a distancia, videoconferencias abundaron en el último año en los hogares del mundo. Uno de los mayores beneficios al inicio de la pandemia fue el resguardo de la salud y prevención de contagios para trabajadores, estudiantes y familias. La disminución de los costos económicos y tiempos destinados de traslados y una reducción inicial del conflicto trabajo/familia se presentaron como una ventaja en este escenario; y para las organizaciones, la disminución del uso de equipo y materiales operativos, así como baja del ausentismo, el aprovechamiento de los tiempos y reducción de conflictos interpersonales en la organización (Aliaga *et al.*, s/f; Santillán, 2020). Los gestores del talento humano concebían el teletrabajo como una propuesta moderna integrada a los modelos de flexibilidad, productividad y desempeño.

La otra cara de la moneda nos muestra que el confinamiento llevado de la mano con la virtualidad y el *teletrabajo*, también tiene efectos negativos sobre las personas. Un estudio demos-

tró que el 69% de las mismas señalan que sus horas de trabajo aumentaron, trabajando hasta 15 horas extras semanales no pagadas (Salomón, 2020). Además, un porcentaje relevante de las mujeres mostraron un conflicto de rol al compartir su trabajo en casa, dedicando muchas horas al trabajo del hogar y atención de la familia que se entremezclan con las demandas propias de la actividad laboral. También se ha encontrado que existen efectos sobre la salud física derivados de no contar con un equipo adecuado para trabajar (ergonomía) (Salomón, 2020) y los efectos de la salud mental derivados del estrés por el exceso de trabajo, el aislamiento, la convivencia familiar con niños pequeños, desequilibrio en la relación trabajo-familia y la desvinculación con el equipo de trabajo (Lara, 2019).

También las organizaciones educativas enfrentaron sus propios retos, que iban desde la conectividad básica para establecer el contacto con el alumnado, pasando por la emergente preparación de los docentes para el mundo de la educación on-line, a distancia, sincrónica, asincrónica o blended flex, hasta la necesaria reestructuración de las planeaciones y seguimiento a niños o jóvenes en sus diversas realidades, mientras que de forma simultánea los docentes lidiaban con las ventajas y desventajas ya mencionadas en el ámbito laboral y el seguimiento diario de videoconferencias y estrategias para mantener el aprendizaje y la atención de los alum-

nos, que desde sus propios marcos de confinamiento y familiares, tratan de encontrar un espacio de motivación y conocimiento en las pantallas y, de forma simultánea, tratan de sostener el delicado equilibrio de la salud mental; según la UNICEF “1 de cada 7 niños se ha visto directamente afectado por confinamientos en todo el mundo, mientras que más de 1,600 millones de niños han sufrido alguna pérdida en su educación” y uno de cada 5 jóvenes entre 15 y 24 años se siente deprimido (UNICEF, 2021).

Así, la apuesta por la virtualidad, pone en la mesa, nuevos retos para sostener las relaciones interpersonales, para retomar la construcción de las comunidades de trabajo, familiares, educativas o sociales con un marco que permita el acercamiento con el otro, al encuentro. El reto de humanizar, a partir de lo virtual.

Enfoque Centrado en la Persona

La psicología humanista y particularmente el enfoque centrado en la persona (ECP), se presenta como una posibilidad vigente para abordar la necesaria reestructuración de las relaciones interpersonales a partir de los efectos mencionados y el refuerzo de la relación Yo-Tú.

Carl Rogers desarrolla este modelo a partir de las experiencias iniciales en el ámbito de la psicoterapia no-directiva, sin embargo, este trascendería a diversos escenarios, extendiéndose como una

de las propuestas más reconocidas para la promoción de la personalidad saludable. Para él la relación interpersonal y su calidad favorece el desarrollo de la personalidad del cliente. Rogers (1980b) afirma:

La calidad del encuentro es quizás, a la larga el elemento que determina hasta qué punto estamos viviendo una experiencia que libera o promueve la evolución y el desarrollo personales. Creo que en última instancia la calidad de mi encuentro importa más que mi erudición, formación profesional, orientación asesora y técnicas empleadas en la entrevista. (pp. 91-92).

En el enfoque centrado en la persona, Rogers profundizó en las condiciones fundamentales y necesarias que facilitan el desarrollo de las relaciones interpersonales. La congruencia, la empatía y la consideración positiva incondicional.

Congruencia

La capacidad de reconocer las propias emociones y sentimientos para generar un diálogo auténtico. “La congruencia del terapeuta refiere a la capacidad de éste de ser sincero, transparente y auténtico consigo mismo y con su cliente” (Mendez, p.175).

Empatía

Esta actitud significa comprender el mundo perceptual del otro, desde el

propio marco de referencia, Rogers la define así:

El estado de empatía, o de comprensión empática, consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno de otro con los significados y componentes emocionales que contiene, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder nunca esa condición de "como si" (Rogers, 1985, p. 45).

La aceptación positiva incondicional

La aceptación positiva incondicional implica deshacerse de prejuicios y juicios que favorezcan la cercanía y confianza del otro, asumiendo una actitud de respeto por la individualidad (Méndez, 2014); todas las experiencias son dignas de consideración positiva y son clave para la relación. Rogers afirma “hasta el punto en que el terapeuta se encuentra a sí mismo experimentando una aceptación cálida de cada aspecto de la experiencia del paciente como parte de este, está experimentando un aprecio positivo incondicional” (1980a, p. 82).

Ahora se reconoce que estas condiciones son válidas cuando se desea establecer cualquier tipo de relación significativa o de ayuda (facilitador-grupo, padre-hijo, profesor-alumno; terapeuta-cliente etc.), donde el desarrollo de la persona sea una finalidad (Barceló, 2012). ¿Serán estas condiciones factibles a través de las herramientas que hoy día se usan para las actividades a distancia?

Humanizar lo virtual

Ya se ha mencionado, que el desarrollo de las tecnologías permitió la continuidad de las actividades indispensables de las organizaciones y la sociedad durante la pandemia de COVID-19. Sin embargo, también hay que reconocer que este formato de relación mediado por un objeto, generalmente la computadora o un celular, han establecido un nuevo formato relacional que implica nuevos retos en la construcción de las experiencias con el otro, de tal forma que la relación Yo -Tú se ve mediada por una relación Yo- Ello que, de descuidarse, despersonaliza la intención original, cosifica y se desgasta.

Aún más, si las sesiones son grupales y las herramientas no cuentan con posibilidad de atender a todas las miradas o las cámaras permanecen cerradas, la relación puede perderse o ser parcialmente atendida. Esto aunado a las diversas experiencias del teletrabajo, educación a distancia o convivencia de cada una de las personas con su entorno nuclear y las condiciones que este medio establezca, los recursos operativos, personales, así como su bienestar y salud mental, favorecen o disminuyen de manera directa la calidad del diálogo y la disposición para el mismo.

Bajo este marco, una perspectiva que considere primero a la persona parece muy pertinente aun en el ámbito plenamente empresarial, ya que fortalece y personaliza la relación con sus colaboradores lo que favorece el alcance de los objetivos organizacionales.

Más allá del primer encuadre, el resto de organizaciones, educativas, sociales y familiares pueden verse favorecidas en la construcción de sus comunidades y sus relaciones mediante la consideración de las actitudes fundamentales rogerianas aplicadas a la virtualidad.

La consideración empática hacia los otros nos permite comprender su experiencia y acompañar el proceso, aun cuando se presente en condiciones adversas. Sobre todo en una pandemia que dolorosamente ha costado tantas vidas, trabajos y muchos retos para muchas familias.

La congruencia con respecto al reconocimiento de las emociones, de la propia incertidumbre, del miedo, enojo o cansancio, permitirá hacer una evaluación más justa de las necesidades. Y así se podrán atender con mayor certeza y encontrar estrategias de afrontamiento y/o acuerdos que beneficien el proceso, al mismo tiempo que la aceptación positiva incondicional puede contribuir a una mirada más justa, ante las diversas respuestas a cada uno de los retos que indiscutiblemente se viven desde la subjetividad e historia personal. Reconocer que la realidad que está detrás

de la otra línea o de una pantalla es ajena a mi experiencia y por ello no puedo juzgarla desde mi único marco, facilitaría las relaciones y el acercamiento a la construcción conjunta de la relación.

Pensar en una relación que fortalezca el vínculo interpersonal Yo-Tú aun en tiempos de virtualidad, es reconocer las necesidades del otro, es construirnos con el otro y personalizar el encuentro, aun en el misterio de la subjetividad.

Pensar en una relación que fortalezca el vínculo interpersonal Yo-Tú aun en tiempos de virtualidad, es reconocer las necesidades del otro, es construirnos con el otro y personalizar el encuentro,

aún en el misterio de la subjetividad. Medidas que hoy pueden ser momentáneas para recuperar aquello que hemos perdido de humanidad, pero que si aprendemos y adaptamos a esta “nueva normalidad” puede convertirse en una poderosa herramienta para la construcción de comunidades virtuales eficaces y eficientes (si es que lo requieren) pero que a la vez sean afectuosas y capaces de contribuir al sano desarrollo de vínculos entre cada uno de los que participan, promoviendo el potencial de lo que cada uno puede llegar a ser.

Referencias

Aliaga, O. Cofré, D, y Soto, R (s/f), El trabajo confinado en el hogar y sus efectos en el desempeño de la productividad laboral en la época de COVID-19. Recuperado de https://www.academia.edu/46098235/El_Teletrabajo_y_sus_efectos_en_el_desempeno_y_la_productividad_laboral_durante_la_Pandemia_Mundial_de_Covid_19

Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 70(136), 123-160.

Bolaños, R. F. (2010). Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la Filosofía Dialógica de Martin Buber. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 11-31.

Buber, M. (1923). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión

Constantino, G. D., & Álvarez, G. (2010). Conflictos virtuales, problemas reales: caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 65-84.

Lara Parra, K. C. (2021). El teletrabajo y su influencia en el bienestar emocional de los trabajadores en periodo de confinamiento por el Covid 19: Propuesta de una guía práctica para el manejo del estrés laboral. [Tesis de Licenciatura en Psicología Organizacional]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/16958/1/T-UCSG-PRE-FIL-CPO-316.pdf>

López, M. M. (2014). Carl Rogers y Martin Buber: las actitudes del terapeuta centrado en la persona y la relación “yo-tú” en psicoterapia. *Apuntes de Psicología*, 32(2), 171-180.

Meca, D. S. (1984). El principio dialógico y la crítica al yo trascendental en el pensamiento de Martin Buber. Universidad Complutense de Madrid.

Quitmann H. (1989). Psicología humanística: Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico.; 1989. pp. 48-51 Barcelona: Herder.

Rogers, C. (1980a). Condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de personalidad. En J. Lafarga, y J. Gómez (Eds.), Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista, Vol. 1 (pp. 77-92). México: Trillas.

Rogers, C. (1980b). La relación interpersonal, núcleo de la orientación. En C. Rogers & B. Stevens (Eds.), Persona a persona: el problema del ser humano (pp. 91-107). Buenos Aires: Amorrortu.

Salomón, L. J. P. (2020). Efectos positivos y negativos de la implementación del teletrabajo para la salud del trabajador, desde la perspectiva de la cuarentena. *Poliantea*, 15(27), 22-31.

Santillán, W. (2020) El teletrabajo en el COVID 19. *CienciAmérica. Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 65-76. doi: 10.33210/ca.v9i2.289

UNICEF (2021, octubre 4). Los efectos nocivos de la COVID-19 sobre la salud mental de los niños, niñas y jóvenes son solo la punta del iceberg [Online]. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/efectos-nocivos-covid19-salud-mental-ninos-ninas-jovenes-punta-iceberg>



Pensar en una relación que fortalezca el vínculo interpersonal Yo-Tú aun en tiempos de virtualidad, es reconocer las necesidades del otro, es construirnos con el otro y personalizar el encuentro, aún en el misterio de la subjetividad.



https://www.freepik.com/premium-photo/3d-untied-nations-flag-waving-wind-with-modern-sky-scraper-city-close-up-un-banner-blowing-soft-smooth-silk-cloth-fabric-texture-ensign-background_17925112.htm#query=naciones%20unidas&position=22&from_view=search

El Modelo de las Naciones Unidas: Una estrategia pedagógica a considerar

Luis Humberto Nava Navarrete

Resumen

En este artículo busco exponer a los modelos de simulación de las Naciones Unidas (MUN, por sus siglas en inglés), como una estrategia educativa que agrupa en sí misma diversas cualidades pedagógicas en materia de asimilación cognitiva. Pero, más todavía, hacerlos ver como una gran herramienta para inculcar en sus participantes las actitudes y valores que nos acerquen, un paso más, a formar más conscientes y mejores ciudadanas y ciudadanos y, de esa forma, contribuir al ideal de crear una mejor sociedad.

En ese sentido, este artículo habla, no solo de las bondades pedagógicas de este tipo de simulaciones, las cuales por sí mismas son dignas de mención y análisis, sino también de cómo, a lo largo de todo su proceso de planeación, ejecución y resultados, tanto organizadores como participantes del MUN, adquieran una nueva perspectiva hacia temas de relevancia nacional e internacional, lo que puede coadyuvar a moldear su futuro actuar. Lo anterior implica la revisión, tanto histórica como teórica de los MUN y cómo este tipo de simulación actúa en distintos planos del proceso cognitivo.

Palabras clave:

Estrategias de enseñanza-aprendizaje, juego de roles, educación constructivista, Modelo de Naciones Unidas, educación en valores, aprendizaje profundo.

Abstract:

In this article I seek to expose the United Nations simulation models (MUN), as an educational strategy that brings together various pedagogical qualities in terms of cognitive assimilation. But, even more, make them see as a great tool to instill in their participants the attitudes and values that bring us, one step closer, to molding more conscious and better citizens and, in this way, contribute to the ideal of creating a better society.

In that sense, this article talks, not only about the pedagogical benefits of this type of simulations, which by themselves are worthy of mention and analysis, but also about how, throughout the entire process of planning, execution and results, both organizers and participants of a MUN, acquire a new perspective on issues of national and international relevance, which can help shape their future actions. This implies a review, both historical and theoretical, of the MUN and how this type of simulation works in different levels of the cognitive environment.

Keywords:

Teaching-learning strategies, role play, constructivist education, Model United Nations, education in values, deep learning.

Introducción

Hoy en día es cada vez más frecuente ver a las instituciones académicas en busca de nuevas formas de hacer que sus enseñanzas sean relevantes para la formación de su estudiantado, a fin de acercarlos y hacerlos parte del mundo real en el que buscarán empleo, construirán su carrera, su vida personal y perseguirán sus metas y sueños. Cada vez más, las escuelas, colegios y universidades incorporan la adquisición de aprendizaje significativo que brinde a las y los estudiantes experiencia práctica en la aplicación de conocimientos teóricos en entornos y organizaciones laborales reales. Así, estrategias variadas se desarrollan e implementan ciclo escolar tras ciclo escolar. Entre ellas están las simulaciones y juegos de rol y, entre estos, están las simulaciones de los Modelos de las Naciones Unidas.

En enero de 2009, el entonces Secretario General de la ONU, el surcoreano Ban Ki-Moon, se dirigió al Comité de Enseñanza Acerca de las Naciones Unidas, con las siguientes palabras: “Como educadores [...] pueden ayudar a los estudiantes a crecer hacia [...] una identidad cívica global y comprender cómo sus decisiones tienen un impacto que va mucho más allá de su vecindad inmediata. Las Naciones Unidas se encuentran en una posición única para trabajar con usted para inculcar un sentido de ciudadanía global en la juventud de hoy”. (Datta, 2021)

En este sentido, los MUN no han hecho oídos sordos al llamado. En 2013, según la Fundación de las Naciones Unidas, cerca de 400 mil estudiantes participaban en simulaciones de la ONU alrededor del mundo. (Obendorf & Randerson, 2012) Lamentablemente, no se cuentan con cifras más actuales al respecto, pero diría, sin temor a equivocarme, que dicha cifra va en aumento.

La relevancia de los MUN es tal que muchos líderes, en campos tan diversos como el derecho, la política, los negocios y las artes, participaron durante su niñez y juventud en estas

simulaciones. Personalidades tan diversas como el ex Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-moon, la emprendedora, periodista y escritora Chelsea Clinton (hija del expresidente norteamericano) o el actor y productor de Hollywood, Samuel L. Jackson, encontraron en esta estrategia, una gran oportunidad de desarrollo personal.

Breve historia de los MUN:

Los Modelos de la ONU comenzaron, curiosamente, antes que la propia ONU. Su primer antecedente está en los Modelos de la Liga de Naciones, que se practicaban en algunas universidades de Estados Unidos desde la década de los 1920's. En 1947, dichos modelos hicieron la transición y se convirtieron en Modelos de las Naciones Unidas. Desde entonces, y hasta la fecha, el programa MUN, al igual que su precursor, ha sido tradicionalmente impulsado por y para estudiantes.

Los MUN han sido, y siguen siendo primordialmente, una colección de conferencias independientes. Aun así, en la década de 1980, una importante fuerza organizadora, la Asociación de las Naciones Unidas de los Estados Unidos (UNA), reconoció el impulso de los programas del Modelo de la ONU y fundó su Modelo de la ONU y el Departamento de Juventud para coordinar y seguir el desarrollo de los MUN a nivel mundial. (Muldoon, 1995)

En el mismo sentido, para mejorar los modelos de las Naciones Unidas, el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (UNDPI por sus siglas en inglés) ha organizado a la fecha tres Conferencias Globales de Modelos de Naciones Unidas (GMUN): la primera en Ginebra, Suiza (2009), la segunda en Kuala Lumpur, Malasia (2010), y la tercera en Incheon, Corea del Sur (2011).

Tras esos tres eventos, la División de Extensión del UNDPPI reconoció que su papel en el apoyo a los Modelos de Naciones Unidas necesitaba evolucionar y decidió centrar sus esfuerzos en la organización de talleres y sesiones de capacitación para

los líderes estudiantiles y asesores de Modelos de las Naciones Unidas.

A partir del 2012, dichos talleres se han centrado en temas como el manejo de protocolos adecuados para las simulaciones, las fases del debate, la redacción y revisión las resoluciones; las obligaciones y responsabilidades de los distintos órganos de la ONU y el papel del consenso en la toma de decisiones y cómo llegar al mismo.

Así, en el caso de nuestro país, del Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana (CINU), se coordina el apoyo y reconocimiento que la propia Naciones Unidas da a este tipo de simulaciones. En su sitio web, el CINU publica el calendario de los MUN a realizarse en las distintas instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, así como también publica guías para la planeación y realización de las simulaciones e incluso organiza talleres para organizadores de MUN. (CINU, 2015)

En México, y desde hace décadas, los MUN se han enfocado en la participación de estudiantes desde nivel primaria hasta nivel universidad. Y, más allá de la participación en las simulaciones locales, estudiantes mexicanos han tenido la oportunidad de proyectarse a nivel internacional. Es así que México selecciona y envía año con año, “delegados juveniles” a la Asamblea General de las Naciones Unidas, a través de instancias tanto públicas y privadas como la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) e instituciones de iniciativa privada como es el caso de GlobalMuners A. C. (GlobalMuners, 2017)

Hablando brevemente de nuestra historia local, los MUN comenzaron a popularizarse en la década de los 1990. Fue en el Tec de Monterrey, Campus Morelos que un grupo de educadores, entre los que destaco a la Mtra. Norma Angélica Flores Minuetz (q.e.p.d.), sembró la semilla de los MUN en Morelos, semilla que más tarde dio frutos abundantes llevando la estrategia a varias instituciones educativas más.

En el caso de nuestra Universidad La Salle Cuernavaca, el Taller de las Naciones Unidas comenzó desde la década de los 2000. Desde entonces, con el apoyo incondicional de nuestras autoridades, estamos por cumplir dos décadas de logros. En un primer momento, con el apoyo de la Mtra. Marcela Ortiz y el Arq. Ignacio Landaverde, se realizaron por primera vez eventos en los que nuestra casa de estudios abrió sus puertas a la participación externa, con ULSACMUN 2008 y 2009. Ya en un segundo momento, tras algunos años de interrupción, y ahora con el apoyo del Mtro. Rodrigo Oseguera y la Mtra. Ma. Teresa Crosswell, se han realizado las versiones de ULSACMUN 2017, 2018, 2019, 2020 (virtual) y ULSACMUN 2022.

El Modelo de las Naciones Unidas desde la pedagogía

La validez del MUN como estrategia de aprendizaje se basa en el principio de educación constructivista según el cual los estudiantes construyen su comprensión del mundo y el lenguaje que es necesario para dicha comprensión, a través de experiencias significativas. Al respecto, Michael J. Mahoney afirma que “formamos nuestros modelos mentales de la sociedad, y nuestro sitio en ella, a través de la participación y el ordenamiento de nuestras experiencias”. (citado por Márquez, 2019)

Bajo la premisa constructivista de la pedagogía, el aprendizaje será cuanto más efectivo en la medida que esté enraizado en la participación activa de parte de los estudiantes. En ese sentido, el MUN exige a sus participantes adoptar una postura empática con la de la delegación que representan, experiencia que aumenta la capacidad para analizar y resolver problemas de manera más efectiva que lo que permitirían otras estrategias donde el análisis de los problemas se hace de manera fría y objetiva, pero desapasionada.

En un detallado estudio acerca del vínculo entre el MUN y el enfoque constructivista, Fernando David Márquez Duarte, del Colegio de la Frontera Norte, recupera dicha relación, apelando a lo planteado por autores de la talla de Lev Vygotsky y

Jean Piaget. Plantea, Márquez Duarte, que el MUN se apega al concepto de la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP), planteado por Vygotsky y, según el cual, el participante de un MUN logra “internalizar el conocimiento y/o capacidades debido a las interacciones con otros individuos en las que forma parte, creando un cambio cognoscitivo [utilizando] su propia percepción y entendimiento de las interacciones sociales para traducir estas experiencias a significados, integrando una comprensión de las situaciones, misma que le permite realizar tareas que de manera independiente no podría realizar”. (Vygotsky citado por Márquez, 2019)

De la misma manera, Márquez destaca la importancia del MUN desde la óptica de lo que el pedagogo brasileño Paulo Freire llamó la pedagogía de la *conscientização*. Es mediante el uso de técnicas innovadoras, en este caso el MUN, que se busca lograr que el individuo llegue a la meta de la “pedagogía crítica”, que busca desarrollar en el individuo la conciencia crítica que lo lleve a la participación política, fomentando su capacidad de decisión y compromiso con la sociedad y llevándolo, como fin último, a su emancipación. (Márquez, 2019)

Como parte de las conclusiones de su estudio, y reforzando el vínculo de los MUN con el enfoque constructivista de la educación, Márquez afirma que estas simulaciones se pueden transformar en espacios donde “los mismos alumnos generan conciencia, capacidades y conocimientos desde su interacción y su propio entendimiento, llegando a reflexiones más integrales e inclusivas, y constituyéndose como un método que coadyuve a que los participantes se transformen en agentes de cambio social”. (Márquez, 2019)

Lo anterior guarda enormes semejanzas con lo planteado por el estudio del MUN realizado por Simon Obendorf y Claire Randerson, de la Lincoln University, en el Reino Unido. Ahí, el MUN forma parte del llamado programa del estudiante como productor (student as producer). Según este enfoque, el objetivo de dicho programa es “rejuvenecer el proyecto universi-

tario a través de una reconceptualización de la relación entre investigación y docencia. Busca involucrar a los estudiantes de manera colaborativa en la función principal de la academia: la producción de conocimiento”. (Obendorf y Randerson, 2012)

Así, en dicha universidad, y como parte del enfoque ya mencionado, el MUN busca el desarrollo de características clave como: a) Descubrimiento, b) Tecnología en la enseñanza, c) Espacio y espacialidad, d) Investigación y Evaluación, e) Voz de los estudiantes, f) Soporte para el aprendizaje basado en la investigación a través de la participación de expertos y, g) Creación del futuro (empleabilidad, empresa, más allá de la empleabilidad, posgrado).

Ahora, más allá de su vínculo con un determinado enfoque pedagógico, son numerosos autores los que han analizado a las simulaciones MUN desde la óptica de sus cualidades pedagógicas. Calum G. Adamson, por ejemplo, plantea que los MUN permiten a sus participantes indagar acerca de problemáticas globales; aprender acerca del complejo mundo de la negociación y la diplomacia internacional; construir, en un ambiente de diálogo y debate regulado, las posibles soluciones a las mencionadas problemáticas y, finalmente; negociar sus propuestas para llegar a conclusiones que aspiran a ser la voz de su generación ante los temas abordados. Todo lo anterior, además, enmarcado en un ambiente de cooperación-competencia que les permite tender lazos de amistad y camaradería con estudiantes de diversas edades, escuelas e incluso nacionalidades. (Adamson, 2016)

Y es que, más allá de las bondades pedagógicas que los participantes de un MUN puedan recibir, el MUN implica un beneficio invaluable más. Permite el desarrollo de habilidades interpersonales y ayuda a sus participantes a conectarse con estudiantes y líderes de otras escuelas. Las amistades que se desarrollan durante las conferencias y debates de un Modelo de la ONU, pueden convertirse en amistades y fuentes de apo-

yo personal que continúen beneficiando a las y los estudiantes en su vida académica y profesional.

Victor Asal y Elizabeth L. Blake, por su parte, añaden que, además de permitir el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas, de negociación y pensamiento crítico, las simulaciones y juegos de rol de situaciones políticas permiten a sus participantes “comprobar y aplicar lo que aprendieron en los libros de texto e incrementar su comprensión de las sutilezas de teorías y conceptos”, a la vez que pueden ser la opción para “atraer a aquellos estudiantes que se sienten alienados por los enfoques educativos más tradicionales” (Asal y Blake, 2006).

Por su parte, autores como David K. Jesuit y Brian Endless, por un lado, y Susan Engel, Josh Pallas y Sarah Lambert, por otro lado añaden que los MUN pueden ser una vía para ir más allá del “aprendizaje superficial”, centrado en la retención de contenidos, y propiciar el “aprendizaje profundo”, centrado en cuatro principales áreas del conocimiento: factual, conceptual, procedimental y metacognitivo.

Según los hallazgos de Jesuit y Endless, los estudiantes que participan en el juego de rol de los MUN presentan cambios de actitud en torno a los temas debatidos durante la simulación, lo que los lleva a concluir que estos se deben al cambio en la percepción conceptual de los mismos. Y ese cambio conceptual, constituye en sí mismo, un elemento del “aprendizaje profundo”. (Jesuit & Endless, 2018)

Engel, Pallas y Lambert, tras diseñar una asignatura completa basada en la metodología del MUN, para estudiantes de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Wollongong, Australia, confirmaron el avance de los participantes en la asignatura, en el tema del “aprendizaje profundo”. Tras evaluar su experimento, estos educadores concluyeron que “el diseño de la asignatura fomentó el aprendizaje profundo en los cuatro niveles de conocimiento profundo (fáctico, conceptual, procedimental y metacogniti-

vo). En particular, esta evaluación demostró un aprendizaje profundo en las teorías de las Relaciones Internacionales y un alto nivel de evaluación metacognitiva por parte de los estudiantes del desarrollo de sus habilidades profesionales”. (Engel, Pallas y Lambert, 2017)

Otros autores, como Mary Jones Phillips, James P. Muldoon Jr. y Rekha Datta, hablan de los beneficios del MUN en el caso concreto de los estudiantes de licenciaturas del área de Administración y Negocios.

Para Datta, la experiencia de simulación del MUN permite a dichos estudiantes, más allá del mencionado desarrollo de habilidades, “interactuar con y persuadir a otros, para llegar a la resolución de temas conflictivos, lo cual implica liderazgo y capacidades de trabajo colaborativo que son de gran ayuda en cualquier escenario de su carrera y posterior profesión”. (Datta, 2013)

Por su parte, Philips y Muldoon Jr. confirman que “el MUN es un mecanismo eficaz para proporcionar a los estudiantes de licenciatura en negocios las experiencias internacionales y multiculturales que necesitan para funcionar eficazmente en una economía global”. (Philips y Muldoon Jr., 1996)

Por último, Mary Beth Brennan resume en 4 aspectos concretos los beneficios que se obtiene al ser parte de la experiencia de aprendizaje del MUN, contribuyendo al desarrollo de las siguientes áreas:

1. Aprendizaje vivencial: Mediante este enfoque de “aprender haciendo”, los participantes del MUN se sienten genuinamente involucrados en el proceso de toma de decisiones que se efectúan día tras día en la arena de las relaciones internacionales. Este involucramiento aumenta su comprensión de temas que normalmente son ajenos o al menos, distantes a los jóvenes.

Estas ventajas del aprendizaje que plantea este juego de roles, dicen autores como William Hazleton y Ronald Mahurin, explica el porqué de la “creciente proliferación del uso de simulaciones y juego de roles en el campo de la educación en torno a las relaciones internacionales”.¹ (citados por Brennan, 1996)

2. Aprendizaje colaborativo: Al participar en un MUN, las y los alumnos se ven inmersos en un ambiente en el que la colaboración no es opcional. Desde el momento de preparar sus investigaciones, establecer la postura a defender, promover propuestas de solución y, finalmente, llegar a la negociación que permita la aprobación y adopción de dichas soluciones, cada momento del proceso implica la colaboración de las y los participantes.

La conclusión inevitable es pues, que la colaboración rinde frutos, y el entorno planteado en los MUN genera el ambiente perfecto para que dicha colaboración tenga lugar. Ya sea que se hable desde la óptica de los miembros de un comité organizador, o desde el lugar de los meros participantes, el aprendizaje colaborativo “promueve un mayor rendimiento, una mayor motivación, relaciones interpersonales más positivas entre los estudiantes, actitudes más positivas hacia el área temática y el maestro, una mayor autoestima y salud psicológica, perspectivas más precisas y mayores habilidades sociales”.² (citado por Brennan, 1996)

3. Educación multicultural: La participación en el juego de rol que supone las simulaciones de los MUN ayudan, en palabras de autores como Montgomery y Diehl, a quienes participan de las mismas, a “salir de sus propios prejuicios y reconocer la frustración que sienten

¹ William A. Hazleton y Ronald P. Mahurin (1986), "External Simulations as Teaching Devices", *Simulation and Games*, June, pp. 149-171.

² David W. Johnson and Roger T. Johnson (1998), "Unleash the Power of Cooperative Learning", *The School Administrator*, March, pp. 21-24.

los Estados miembros que perciben que las naciones desarrolladas controlan el crecimiento económico y detienen el cambio".³ (citados por Brennan, 1996)

Más aún, James Banks afirma que los principales teóricos e investigadores en el área de la educación multicultural reconocen que este tipo de simulación "está diseñado para reestructurar a las instituciones educativas para que todos los estudiantes adquieran el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para funcionar de manera efectiva en un mundo cultural y étnicamente diverso".⁴ (citado por Brennan, 1996)

El MUN está dirigido a fomentar el llamado *cross-cultural understanding* y formar "ciudadanos globales informados que no solo comprenden las decisiones que toma su nación, sino también cómo esas decisiones afectan la política a nivel nacional, regional y mundial". (Brennan, 1996)

4. Habilidades enfocadas a futuro: Si bien, algunas de las habilidades desarrolladas a través de la participación en un MUN rinden, en el mejor de los casos, resultados inmediatos en el crecimiento personal y académico de los participantes (investigación, oratoria, redacción, trabajo colaborativo, etc.), en el caso de otras capacidades, las simulaciones y juegos de rol de este tipo están apostando a futuro.

Ejemplo de estas habilidades son la capacidad de negociación y la búsqueda del acuerdo. Igualmente, el liderazgo de aquellas y aquellos que, al involucrarse en la organización de este tipo de eventos, reeditarán, muchas veces, en el ámbito profesional hasta años después de vivir la experiencia. El MUN puede contribuir al pleno

3 Michael M. y Paul F. Diehl (1983), "Game Review", *Simulation and Games*, September, pp. 363-366.

4 James Banks (1993), "Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges." *Phi Delta Kappan*. Vol. 75 (1), p. 23.

desarrollo mental de sus participantes, permitiéndoles atestiguar las consecuencias de sus propias decisiones y acciones, expandiendo sus habilidades cognitivas e incrementando su autoconfianza.

El MUN y el aprendizaje de lenguas adicionales

Un tema particular a resaltar dentro de las virtudes pedagógicas del MUN es el vínculo que tiene la estrategia con el aprendizaje de lenguas adicionales. Si bien cuando la simulación se realiza en la lengua nativa, representa la posibilidad de desarrollar habilidades de diplomacia, liderazgo, construcción del consenso y conciencia global, cuando se realiza en un segundo idioma (inglés y francés en el caso de nuestros estudiantes), la simulación aporta un plus.

James E. Stice afirma que los métodos tradicionales de enseñanza permiten que el estudiantado asimile entre un 10 y un 50 por ciento de lo que lee, escucha y ve. En cambio, aquellas estrategias en donde las y los alumnos participan activamente, solos o en equipo, en la construcción de su propio aprendizaje, el porcentaje de asimilación de la información puede elevarse a un rango entre 70 y 90 por ciento.⁵ (citado por Mcintosh, 2001)

Autoras como Donna Hurst Tatsuki y Lori Zenuck-Nishide, profesoras de inglés en instituciones educativas de Japón, encuentran que las y los alumnos que participan en un MUN se topan con situaciones comunicativas más realistas y prácticas que las que comúnmente se ofrecen en los cursos regulares de lengua extranjera. En estas simulaciones se logra que el aprendizaje de las lenguas adicionales no se vea como el fin último sino, como debería ser, como la herramienta que les permite llegar a fines ulteriores. (Zenuck-Nishide & Hurst-Tatsuki 2012)

Lo anterior fue confirmado en el estudio cuantitativo realizado por Sukma S. Nasution y Nur N. Sukmawati, acerca de las

5 James E. Stice (1987), "Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning", *Engineering Education*, Vol. 77 (5), pp. 291-296.

capacidades orales de participantes de MUN en inglés como segunda lengua. Estos académicos encontraron que habilidades como la pronunciación, la fluidez, la comprensión y el uso adecuado del vocabulario y la gramática se elevaron entre un 20 y un 30 por ciento, aproximadamente. (Nasution y Sukmawati, 2019)

En el mismo sentido, enfoques de enseñanza de lenguas adicionales, como la metodología de Instrucción Basada en Contenido y el Aprendizaje Integrado Lenguaje-Contenido reconocen a este tipo de simulaciones como una “excelente oportunidad pedagógica para superar el reto de introducir nuevos materiales de alta complejidad o de temas de mayor dificultad”,⁶ así como para “activar esquemas de apoyo efectivo y andamiaje (*scaffolding*)”.⁷ (citados por Adamson, 2016)

Aprender sobre la ONU y la política internacional

Ahora, pasando al tema de los contenidos cognitivos, Jesuit y Endless, afirman que la participación de estudiantes en estas simulaciones, ayudan a mejorar el conocimiento y comprensión de la estructura, objetivos y procedimientos de las Naciones Unidas. (Jesuit & Endless, 2018)

Y es que, entre los objetivos principales del MUN están “fomentar la comprensión sobre las Naciones Unidas, educar a los participantes sobre los problemas mundiales y promover la paz y la labor de las Naciones Unidas a través de la cooperación y la diplomacia”. (Brennan, 1996)

A través de la experiencia de organizar y/o participar en MUN, el estudiantado adquiere una visión más realista acer-

6 Matthew Peacock (1997), “The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners”, *ELT Journal*, Vol. 51 (2), pp. 149.

7 Diane Musumeci (1996), “Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes?”, *Applied Linguistics*, Vol. 17 (3), pp. 286–325.

ca de la Organización y la labor que esta desempeña en campos diversos, como son:

a) Mantenimiento de la paz: Siendo una de sus labores principales, las tareas para el mantenimiento de la paz resultan a la vez, las más polémicas. Al debatir este tipo de temas, que representan amenazas inminentes a la seguridad internacional, los delegados participantes aumentan su conciencia y comprensión del delicado y frágil equilibrio que conlleva llegar a acuerdos de este tipo.

En sus negociaciones y resoluciones, los participantes deben lograr soluciones viables y efectivas, lidiando con obstáculos o retos como el derecho al veto ejercido por los miembros permanentes del Consejo de Seguridad por un lado y el respeto a principios fundamentales contenidos en la Carta fundacional de la Organización como la no intervención, la libre autodeterminación de los pueblos y la soberanía de los Estados, por otro lado.

b) Ayuda humanitaria y desarrollo: La labor de Naciones Unidas en este renglón es imposible de ignorar. Se calcula que casi 25 millones de personas viven bajo el status de desplazados dentro de sus propias fronteras nacionales, y casi 20 millones más se encuentran bajo la denominación de refugiados internacionales. Así, la ONU se ha vuelto un soporte para la gran mayoría de esos casos, de más de 40 millones de personas, quienes se vuelven receptores de la ayuda humanitaria que requieren. (Brennan, 1996)

Los participantes en simulaciones donde esta ayuda humanitaria o la implementación de programas de desarrollo sean temas centrales, aprenden acerca de las dificultades administrativas y logísticas que día a día enfrentan negociadores internacionales al tratar de volver realidad tangible lo que comienza con solo buenas intenciones.

c) Derechos humanos: Desde que la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, la defensa y promoción de los mismo ha sido uno de los principales acimuts de su labor cotidiana. Leroy Bennett, en ese sentido, refiere que, con más de siete menciones al concepto de derechos humanos, la Carta fundacional de la Organización, aprobada en 1945, deja claro que la defensa de los mismos es “uno de los propósitos fundamentales de las Naciones Unidas ya que especifica las responsabilidades de sus órganos principales para llevar a cabo dicho objetivo”. (Bennett, 1991)

En este sentido, muchas veces la gente que es ajena al funcionamiento de la ONU, espera soluciones mágicas o milagrosas ante las constantes violaciones a derechos humanos que, lamentablemente, ocurren día con día. Por otra parte, la callada realidad del trabajo realizado por el organismo mundial en la defensa de los mencionados derechos, pasa desapercibida la mayoría de las veces.

Las simulaciones de los Modelos de las Naciones Unidas buscan revertir esa percepción. Como participantes de un MUN, los estudiantes adquieren un conocimiento único de cómo funciona el sistema internacional en defensa de los derechos humanos. Los MUN tienen la capacidad especial y única de educar a los líderes y ciudadanos del mañana y aumentar su conciencia y conocimientos en torno a tan fundamental tema.

En conclusión, el MUN puede convertirse en la herramienta que ayude a acrecentar la conciencia, la comprensión y el activismo en torno al desarrollo, la educación, el empoderamiento de género, el desarrollo humano y la seguridad, la vida sostenible y otros objetivos y metas previstos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Límites y retos de los MUN:

En primer término, desde el punto de vista logístico, los Modelos de la ONU no están exentos de desafíos. Al ser, la más de las veces, una actividad extracurricular, sin peso real en la evaluación académica del estudiantado, lograr que instructores y estudiantes se comprometan de lleno con el éxito de la experiencia, puede ser algo difícil de lograr. Más aún, la preparación que implica participar y/u organizar un MUN puede llevar mucho tiempo.

Es por eso que la claridad a la hora de dar las instrucciones para que los estudiantes comprendan sus roles, así como cuáles serán los resultados esperados, sobre los cuales serán evaluados, se vuelve un tema fundamental. Así, uno de los temas fundamentales para los académicos que busquen aplicar esta estrategia radica en dar un “paso atrás” y renunciar al papel protagónico que el educador tiene en los sistemas de educación tradicional y aceptar el rol de asesor y facilitador de aquellos que son quienes deben de ser los verdaderos protagonistas: las y los estudiantes. (Mcintosh, 2001)

Por otra parte, la planificación y ejecución de un MUN es un esfuerzo de equipo y, como tal, la evaluación y reconocimiento de los éxitos y fallas deben tener en cuenta ese aspecto. Además, el apoyo logístico y material institucional es un factor crucial para la participación y/o planificación exitosa en los MUN, sobre todo cuando el evento implica escalar a niveles nacionales e internacionales. Al respecto de este último punto, las condiciones impuestas por la pandemia del COVID-19 nos han enseñado las bondades de las simulaciones virtuales, convirtiéndolas en alternativas viables para la realización de estos eventos.

Como un segundo punto, se debe reconocer que el MUN será una estrategia pedagógica relevante en tanto que la ONU sea un foro internacional relevante en sí mismo. A 77 años de su fundación, Naciones Unidas sigue contando con la participación activa y dedicación de sus Estados-miembro. En palabras de Ingvar Carlsson, esto puede interpretarse como señal del

reconocimiento por parte de dichos Estados-miembro de que Naciones Unidas sigue cumpliendo su labor esencial de "proporcionar a los gobiernos la capacidad de hacer juntos lo que no pueden lograr por separado". (Carlsson, 1995)

Sin embargo, el funcionamiento de la Organización dista de ser perfecto. Entre sus principales críticas actuales están la de ser un sistema "hinchado, antidemocrático y demasiado caro". (McGreal, 2015) Esto, además, sumado al lento e insuficiente avance en tratar de erradicar las crecientes "plagas de desigualdad, pobreza, hambre, conflictos armados, terrorismo, inseguridad, cambio climático y pandemias". (Siekierski, 2020)

El reconocimiento a dichas fallas y limitantes llega ser un estigma al que se enfrentan, tanto organizadores como participantes de los MUN. Y, aun así, lejos de ser un desmotivador, la más de las veces este tipo de críticas se convierte en el aliciente a redoblar la creatividad y el empeño puesto en las simulaciones. Ese es el temple que se espera de los organizadores y participantes de un MUN.

En un tercer punto a revisar, está el tema del verdadero alcance de la estrategia. Si bien ya mencioné el reconocimiento de autores como Datta a la posibilidad de usar el MUN como herramienta que permita el desarrollo de habilidades, una limitante reconocida por este mismo autor radica en la dificultad para verificar qué tan absoluta es la transferencia de dichas habilidades de liderazgo y negociación que ocurren en el ambiente controlado de la simulación a situaciones e interacciones "del mundo real". (Datta, 2021)

Más aún, Jesuit y Endless mencionaron que no todos los hallazgos son alentadores, pues según su estudio evaluativo de los MUN, un porcentaje significativo de los alumnos que participaron en dicha evaluación, cambiaron su perspectiva de manera negativa y pesimista hacia la diplomacia y el valor real de la cooperación internacional que ocurre dentro de Naciones Unidas. Igualmente, identificaron la crítica por parte

de los participantes de su estudio, al rol excesivo y determinante que juega el carisma y personalidad de los negociadores en los resultados obtenidos en la negociación. (Jesuit & Endless, 2018)

Un cuarto punto a revisar es mencionado por la Guía de Modelos de las Naciones Unidas (MNU) para la Simulación de la Asamblea General, emitida por el Centro de Información de las Naciones Unidas (CINU). Este documento explica por qué y cómo es que las simulaciones MUN deberían, de manera urgente, hacer la transición de la simple adopción de resoluciones a partir del criterio de mayoría simple (50% +1 voto), a la búsqueda del consenso.

Las resoluciones emitidas por la gran mayoría de los órganos de Naciones Unidas (la excepción está en el Consejo de Seguridad) carecen del carácter de ser jurídicamente vinculantes (son recomendaciones). Así, cuando estas resoluciones se adoptan por mayoría, se abre la puerta a que los Estados que votaron en contra ignoren las recomendaciones, alegando su derecho a la soberanía y a la libre autodeterminación.

En cambio, cuando se busca que las resoluciones se adopten por consenso, la meta es lograr que todos y cada uno de los 193 Estados miembro de la Organización estén de acuerdo con el texto final. Si bien esto implica una labor titánica de negociación y compromiso, el resultado implica el casi inequívoco cumplimiento de las recomendaciones y disposiciones acordadas.

Cuando las Naciones Unidas fueron creadas en 1945, sólo había 51 Estados Miembros y las resoluciones se adoptaban por votación. Hoy, por el contrario, hay 193 Estados Miembros y aproximadamente el 80% de las resoluciones de la Asamblea General se adoptan por consenso, es decir, sin votación. (CINU, 2015)

El problema radica en que, en la gran mayoría de los MUN existentes a la fecha, los organizadores ni siquiera considera-

mos la implementación del consenso y, por lo tanto, no hemos aprendido a transmitir la importancia de llegar al consenso en lugar de la votación. Más allá del simple hecho de que las simulaciones dejan de reflejar con fidelidad el funcionamiento actual de la ONU, la búsqueda del consenso es un área de oportunidad que debemos, por el bien de la humanidad, explorar lo más pronto posible.

Como se puede apreciar en los cuatro puntos anteriores, no todo lo que brilla es ONU. Aún hay mucho que mejorar en la aplicación de esta estrategia.

Conclusión:

El sueco Daj Hammarskjold (1905-1961), segundo secretario general de la ONU y quien muriera en cumplimiento de su deber, declaró en su momento: "todo estará bien cuando la gente deje de pensar en las Naciones Unidas como una extraña abstracción de Picasso y las vea como un dibujo que ellos mismos hicieron". (Brennan, 1996)

Así pues, a través del MUN, las instituciones educativas tienen una oportunidad única de involucrar a sus estudiantes en hacer una diferencia, a partir de un proyecto que conduzca a una mejor comprensión, no solo del sistema de Naciones Unidas, sino de la amplia temática en que dicho sistema se enfoca. El MUN puede y debe contribuir a la formación de más y mejores "ciudadanas y ciudadanos globales", con una elevada conciencia de la agenda internacional y de las estrategias necesarias para avanzar hacia los ideales globales del desarrollo sustentable.

Pero, más allá de lo anterior, las simulaciones efectuadas en los MUN pueden ser un paso importante en el proceso de la promoción de los derechos humanos, la educación y vida sostenible y, sobre todo, la resolución pacífica de conflictos. Parafraseando a Gandhi, el MUN puede hacer que las y los estudiantes se conviertan en el cambio que queremos ver en este mundo. Cedo mi tiempo a la mesa.

Referencias:

Adamson, Calum (2016), "Model United Nations as a means to build practical, transferable skills", *Contemporary Society Forum*, No. 12, pp. 33-45.

Asal, Victor y Elizabeth L. Blake (2006), "Creating Simulations for Political Science Education", *Journal of Political Science Education*, Vol. 2 (1), pp. 1-18: <https://www.learn-techlib.org/p/66104/>, recuperado el 18 de octubre de 2021.

Brennan, Mary Beth (1996), "The Importance of the Model United Nations Experience", en *Wichita State University*: www.wichita.edu/academics/fairmount_college_of_liberal_arts_and_sciences/polisci/modelun/wa-mun/documents/value_of_MUN.pdf?clem=77629&chunk=true, recuperado el 24 de octubre de 2021.

Bennett, A. Leroy (1991), *International Organizations: Principles and Issues*, New Jersey, Prentice Hall, 1991.

Carlsson, Ingvar (1995), "The UN at 50: A Time to Reform", *Foreign Policy*, Fall, pp.1-11.

Centro de Información de la ONU para México, Cuba y República Dominicana (2015), *Guía de Modelos de las Naciones Unidas para la Simulación de la Asamblea General*: <https://www.cinu.mx/modelos/organizando-tu-modelo/>, recuperado el 24 de octubre de 2021.

Datta, Rekha (2014), "Teaching The UN Through Experiential Education", *UN Chronicle*, Volume 50, Issue 4: <https://www.un.org/en/chronicle/article/teaching-un-through-experiential-education>, recuperado el 22 de octubre de 2021.

Engel, Susan, Josh Pallas y Sarah Lambert (2017), "Model United Nations and Deep Learning: Theoretical and Professional Learning", *Journal of Political Science Education*, Vol. 13 (2), pp. 171-184.

Fortin, Jason C. (2012), *Role-Playing and Simulation Based Learning in Higher Education: Case Study in Model United Nations*, tesis, Rhode Island, Bryant University: https://digitalcommons.bryant.edu/honors_history/15/, recuperado el 24 de octubre de 2021.

GlobalMuners (2017), “¿Qué es un Modelo de las Naciones Unidas?”, GlobalMuners: <https://www.globalmuners.org/>, recuperado el 25 de octubre de 2021.

“History of Sustainable Development” (2011), Sustainable Development Commission of the United Kingdom: http://www.sd-commission.org.uk/pages/history_sd.html, recuperado el 27 de noviembre de 2021.

Jesuit, David K. y Brian Endless (2018), “Model United Nations and Experiential Learning: An Assessment of Changes in Knowledge and Attitudes”, *Journal of Social Studies Education Research*, Vol. 9 (4), pp. 198-213

Márquez Duarte, F. (2019). “Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista”, *Alteridad*, Vol. 14 (2), pp. 267-278: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10>

McGreal, Chris (2015), “70 years and half a trillion dollars later: what has the UN achieved?”, *The Guardian*: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/07/what-has-the-un-achieved-united-nations>, recuperado el 7 de noviembre de 2021.

Mcintosh, Daniel (2001), “The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom”, *International Studies Perspectives*, Vol. 2, pp. 269–280.

Muldoon Jr, James P. y Catherine J. Myrick (1995), “The Model United Nations: 50+ and Growing Strong”, *Educational Leadership*, Vol. 53 (2), pp. 98-102, en Johnson County Community College, <https://blogs.jccc.edu/mun/sample-page/the-model-united-nations-50-and-growing-strong/>, recuperado el 17 de octubre de 2021.

Nasution, Sukma S. y Nur Najibah Sukmawati (2019), “Model United Nations: Improving the Students' Speaking Skill”, *Journal of English Educators Society*, Vol. 4 (2), pp. 47-52.

Obendorf, Simon y Claire Randerson (2012), “The Model United Nations simulation and the student as producer agenda”, *Enhancing Learning in the Social Sciences*, Vol. 4 (3), pp. 1-15.

Phillips, Mary J. y James P. Muldoon Jr. (1996), “The Model United Nations: A Strategy for Enhancing Global Business Education”, *Journal of Education for Business*, Vol. 71, pp. 142-147.

Siekierski, B. J. (2020), “The United Nations at 75: Imperfect but indispensable?”, *Hillnotes- Quick reads on Canadian topics*: <https://hillnotes.ca/2020/09/22/the-united-nations-at-75-imperfect-but-indispensable/>, publicado el 22 de septiembre de 2020.

Zenuk-Nishide, Lori y Donna Hurst-Tatsuki (2012), “EFL Student Learning from a Model United Nations Simulation”, *Annals of Foreign Studies*, Vol. 82, pp. 89-105.

Guía para la publicación de trabajos

Presentación

La REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA es una publicación cuatrimestral de carácter multi e interdisciplinario que busca contribuir al avance y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico producto de trabajos académicos sustentados en investigaciones desarrolladas por profesores y estudiantes de todos los niveles académicos de ULSAC y de todas las instituciones universitarias lasallistas de México y el mundo.

Esta publicación se propone los siguientes objetivos:

- Divulgar trabajos de investigación y de difusión del conocimiento realizados por la comunidad académica.
- Comunicar el avance de los proyectos de investigación desarrollados por la comunidad académica.
- Promover el intercambio de resultados y metodologías de trabajo.
- Fomentar una cultura de valor a la investigación entre la comunidad.

Ante INDAUTOR, la REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA, tiene el registro de **RESERVAS DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO DEL NOMBRE No. 04-2014-040115130800-102 y con ISSN 2395-9207**

Criterios de publicación

- 1) Los autores aseguran que su artículo es original e inédito. Es absoluta responsabilidad de los autores cualquier conflicto derivado del incumplimiento de este requisito.
- 2) La REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA almacenará, publicará y difundirá sus contenidos sin fines de lucro y con propósitos académicos y científicos.
- 3) Los autores autorizan a la REVISTA IMPULSA DE UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA a elegir las modalidades de publicación, representación, almacenamiento y difusión.
- 4) Si es el caso, los autores deberán anexar a los artículos los permisos necesarios para la reproducción de tablas o materiales que no sean de su propiedad intelectual.
- 5) Las lenguas de los escritos que se publican, autorizadas por el Consejo Consultivo para la Investigación ULSAC, son: español, inglés y francés.

6) Todos los artículos, independientemente de que estén escritos en alguna de estas tres lenguas, deberán contener un resumen y cinco palabras clave en español e inglés.

7) Se entregarán dos ejemplares de la Revista por artículo, del número en que se publica el trabajo a su(s) respectivo (s) autor (es).

8) Los textos de los artículos deberán ser enviados por vía electrónica a: investigacion@lasallecuernavaca.edu.mx en formato Word versión 365. Se acusará de recibo al autor mediante formato institucional específico y se procederá a la lectura del trabajo a través de revisión entre pares anónimos dictaminándose su publicación sin cambios, con cambios menores, cambios mayores o se decide no incluir el trabajo en esta publicación, lo cual también se notificará a los autores.

9) Los comentarios a los artículos publicados, así como sugerencias o preguntas, se reciben en la dirección electrónica investigacion@lasallecuernavaca.edu.mx y serán atendidos y respondidos por esta vía en un máximo de dos días hábiles.

10) Cualquier controversia acerca del dictamen de los trabajos, no prevista en esta Guía, será resuelta por el Consejo Consultivo de Investigación de ULSAC.

Criterios de contenido de los artículos

Los trabajos deberán contener:

A) Para los reportes de investigaciones concluidas (con enfoques cualitativo, cuantitativo o mixto):

1. Título.
2. Nombre(s) del (os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la metodología y los resultados).
4. Palabras clave (al menos tres).
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Presentación y relevancia del estudio.
7. Descripción de la Metodología (muestra, herramientas y estrategias utilizadas).
8. Análisis de Resultados.
9. Conclusiones.

B) Para los reportes de investigaciones en proceso:

1. Título.
2. Nombre(s) del (os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.

3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la propuesta metodológica y el avance del estudio).
4. Palabras clave (al menos tres).
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Planteamiento del problema.
7. Relevancia del estudio.
8. Marco teórico (argumentos, hipótesis).
9. Metodología propuesta.
10. Cronograma.
11. Informe de avance del estudio.

C) Para propuestas acerca de reflexiones sobre la Filosofía de la Investigación o ensayos que propongan un estudio de investigación:

1. Título.
2. Nombre(s) del (os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia de la propuesta y sintetizen su enfoque).
4. Palabras clave (al menos tres).
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Marco(s) teórico(s).
7. Contenido de la propuesta (argumentación y discusión).

Formato de los artículos

1. Un máximo de 12 cuartillas, letra Indivisa Font (Regular) a 12 pts. y 1.5 espacio, incluyendo resumen, bibliografía, anexos y agradecimientos.
2. La citación y bibliografía deben apegarse a los criterios de la APA (7ª edición)
3. Se recomienda no incluir bibliografía sin referencia directa con el texto del trabajo.
4. Por cuestiones de estilo, preferentemente no se admiten notas de pie de página. Estas deberán quedar incluidas en el texto.
5. Los cuadros, gráficas y figuras deberán presentarse en blanco y negro e ir numerados dentro del texto, con cifras arábigas, en formato PDF o JPG.



Directorio

Mtro. Jorge Manuel Iturbe Bermejo
Presidente del Consejo de Gobierno

Dr. José Francisco Coronato Rodríguez
Rector

Mtro. José Rodrigo Oseguera López
Director Académico

Dra. Ofelia Rivera Jiménez
Editor Responsable

L.D.G. Margarita Sigüenza Cancino
Diseño Editorial

Área de
Investigación 