



COFACTOR

Diferencias regionales,
tecnologías cívicas
y evaluación escrita
en México



Revista del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social

Comité Editorial

Manuel Ordorica Mellado
El Colegio de México, A. C.

José Francisco Monroy Gaytán
*Universidad Intercultural del
Estado de México*

Pablo Mejía Reyes
Bernardino Jaciel Montoya Arce
*Universidad Autónoma del
Estado de México*

José Alejandro Vargas Castro
*Programa Editorial del
Gobierno de la República*

Directora

Marivel Jaqueline Zúñiga González

Coordinador técnico

Víctor Mario Campero Carmona

Edición técnica

Emilio García Martínez
Rocío González Alva

Coordinador editorial

Galdino Rubio Chávez

Corrección de estilo

Patricia Carmen Muciño Vega
Patricia Ortiz Castro

Diseño gráfico y editorial

Nuria Paloma Camargo Serna
Hugo Gómez Molina

Distribución e intercambio

Claudia M. Barroso de la Fuente
cofactor.distribucion@gmail.com

Consejo Editorial

Iberoamérica

Eduardo Aldunate Riedemann
Jorge Máttar
*Instituto Latinoamericano y del
Caribe de Planificación Económica y
Social, Comisión Económica para
América Latina y el Caribe, Chile*

Walter Belik

*Universidad de Campinas,
Sao Paulo, Brasil*

Antonio Aznar Grasa
Francisco Javier Trivez Bielsa
Jesús Mur Lacambra
*Universidad de Zaragoza,
Aragón, España*

Francisco Javier Aliaga Lordeman
Universidad Católica de Bolivia

México

Gonzalo Hernández Licona
*Consejo Nacional de Evaluación
de la Política de Desarrollo Social*

Carlos Bazdresch Parada
Kurt Unger Rubin
*Centro de Investigación y
Docencia Económicas, A. C.*

Rolando Cordera Campos
Clemente Ruíz Durán
Ignacio Perrotini Hernández
*Universidad Nacional
Autónoma de México*

Mauricio de María y Campos
Universidad Iberoamericana

Jesús Salgado Vega
*Universidad Autónoma
del Estado de México*

Zeus Salvador
Hernández Veleros
*Universidad Autónoma del
Estado de Hidalgo*

Cofactor es una publicación semestral editada y distribuida gratuitamente por el Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social, Av. José María Morelos Pte. N° 1222, Col. San Bernardino, C.P. 50080, Toluca, Estado de México. Tels. (01 722) 2 14 25 82 y 2 14 25 93. Esta revista es un espacio abierto a la reflexión y al debate de temas y estudios aplicados provenientes de diferentes ciencias sociales en materias como pobreza, marginación, exclusión, desigualdad, género, migración, educación, salud, gasto social, demografía y bienestar, entre otros. Se dirige a especialistas en el área del desarrollo social y las políticas públicas. Los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente coinciden con la opinión de la institución.



COFACTOR

Diferencias regionales, tecnologías cívicas y evaluación escrita en México



Revista del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social

D.R.© Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social, 2014
Av. José María Morelos N° 1222
Col. San Bernardino
C.P. 50080, Toluca, Estado de México
Tel. (01 722) 2 14 25 82 y 2 14 25 93
Correo electrónico: revistacofactorcieps@gmail.com
Cofactor en internet: http://cofactor.edomex.gob.mx/acerca_revista

Editor responsable: Marivel Jaqueline Zúñiga González

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título, expedida por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: No. 04 – 2015 - 042812525800-102.

Certificado de Licitud de Título y Contenido N° 16172, expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

ISSN: 2007-1086.

Autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal N° CE: 215 / 09 / 02 / 15.

Se prohíbe la reproducción parcial o total, por cualquier medio mecánico o digital, sin la previa autorización expresa del CIEPS.

Cofactor, año 5, núm. 10, julio-diciembre de 2014, se terminó de imprimir el mes de diciembre de 2014, con un tiraje de 1 000 ejemplares, en los talleres de Editorial Cigome, S.A. de C.V., Vialidad Alfredo del Mazo No. 1524, C.P. 50010, Toluca, Estado de México. Tels.: (722) 2372757 y (722) 2372758.

ÍNDICE

Presentación	5
Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California Félix Acosta y Eduardo González Fagoaga	7
Caracterización e impacto de las remesas en la desigualdad de las regiones de México, 2000, 2005 y 2010 Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas, Mario Camberos Castro y Joaquín Bracamontes Nevárez	41
Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México Rigoberto García Ochoa, María de Lourdes Romo Aguilar y Jorge Alberto Muñan Valencia	75
Las tecnologías cívicas como herramientas ciudadanas para la innovación social María Cristina Girardo Pierdominici, Prudencio Oscar Mochi Alemán y Lucía Abelenda Casalet	111
El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México Emilio García Martínez y Arturo Pérez Flores	131
Sobre los autores	169
Normas para la recepción de originales	177
<i>Standards for the reception of originals</i>	185

PRESENTACIÓN

Revista y huella son elementos fundamentales que a través del tiempo han configurado el quehacer de *Cofactor*, de este modo, la revista ha conseguido prevalecer por quinto año consecutivo en un universo de medios de divulgación científica, partícipes de amalgamas que involucran memoria, historia y devenir, entre otros. En el contenido de los artículos que dan título al actual fascículo, *Diferencias regionales, tecnologías ávicas y evaluación escrita en México*, los autores trazan horizontes de reflexión hacia situaciones que involucran la calidad de vida urbana, herramientas ciudadanas para la innovación social, caracterización e impacto de remesas, inclusión financiera y evaluación educativa, aspectos que persisten en el debate académico-político por las posibles implicaciones que podrían tener en el país.

“Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California”, es un escrito de Félix Acosta y Eduardo González en el cual plantean un tratamiento conceptual y una construcción empírica acerca de un índice de calidad de vida para dos ciudades fronterizas de Baja California, México: Tijuana y Mexicali. Los resultados, desde la perspectiva de calidad de vida, revelan que si bien las ciudades en estudio han registrado avances significativos en cuanto a crecimiento económico, las condiciones sociales prevalecientes exigen continuar y sumar esfuerzos para progresar en la solución de los problemas ante los que son vulnerables, o al menos contribuir en su mitigación.

Por otro lado, Jorge Mora, Mario Camberos y Joaquín Bracamontes presentan “Caracterización e impacto de las remesas en la desigualdad de las regiones de México, 2000, 2005 y 2010”, artículo que tiene como objetivo analizar la distribución de las remesas en las regiones urbanas y rurales de México, por género, edad, educación y parentesco, así como su efecto en la desigualdad regional, con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2000, 2005 y 2010, y el índice de Gini. Los resultados muestran que en el ámbito nacional y, en particular, en las zonas tradicional y centro, las remesas se redujeron de manera real en la primera década del siglo XXI; no obstante, tuvieron un impacto positivo en la disminución de la desigualdad regional.

Por lo que se refiere a “Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México”, elaborado por Rigoberto García, María de Lourdes Romo y Jorge Muñan, los autores se apoyan del método de conglomerados jerárquicos con el propósito de identificar el rol de la inclusión en la reducción de la vulnerabilidad económica de la población, así como las diferencias económicas y sociales articuladas territorialmente en México. De este modo, en aras de

avanzar en el análisis del objeto de estudio, se propone investigar la relación entre pobreza e inclusión financiera desde la visión regional, el acceso y uso de crédito en la reducción de la vulnerabilidad económica, además de la participación de los proveedores alternativos en la penetración financiera en el país.

La investigación de María Cristina Girardo, Prudencio Mochi y Lucía Abelenda, “Las tecnologías cívicas como herramientas ciudadanas para la innovación social”, tiene como finalidad explicar los procesos de innovación social implementados por organizaciones de la sociedad civil mediante la utilización de tecnologías cívicas. Así, con la intención de advertir que se trata de una invención que parte de una heterogeneidad de fuentes y canales para su introducción, se seleccionaron dos organizaciones relacionadas con el desarrollo de software cívico en el campo de la transparencia y rendición de cuentas en el contexto de América Latina.

Este número cierra con un trabajo en torno al tema de la evaluación en relación con la educación: “El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México”, artículo de Emilio García y Arturo Pérez en el que manifiestan que el examen escrito obedece a una invención moderna relacionada con prácticas de control y vigilancia. El objetivo se centra en interpretar de qué manera el examen escrito, como parte de la evaluación, aporta elementos para que el docente proporcione ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México.

Así pues, con este volumen de *Cofactor*, el Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social consigue traspasar el mundo de lo cotidiano; persiste en su tarea de difundir trabajos con rigurosidad científica, donde los autores dan muestra de las distintas maneras de observar, percibir, estudiar y analizar la realidad desde enfoques y métodos específicos.

Marivel Jaqueline Zúñiga González
Directora

Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California

| Félix Acosta
Eduardo González Fagoaga
El Colegio de la Frontera Norte
Comisión de Salud Fronteriza México-Estados Unidos

Resumen

En este trabajo se define conceptualmente y se construye empíricamente un índice de calidad de vida urbana para dos ciudades: Tijuana y Mexicali, en el estado de Baja California. Para llevar a cabo el análisis empírico de la calidad de vida en estas dos ciudades de la frontera norte, se emplearon los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas*, llevada a cabo por El Colegio de la Frontera Norte. Los resultados obtenidos se analizan desde la perspectiva de calidad de vida y muestran que si bien las ciudades de Tijuana y Mexicali han registrado logros en cuanto a crecimiento económico, las condiciones sociales en que sobreviven sus habitantes hacen notar que aún quedan muchos problemas por resolver.

Palabras clave

Calidad de vida urbana, bienes públicos, ciudades de la frontera norte.

Clasificación JEL: D63, H41, I31.

Abstract

In this paper we conceptually define and empirically build an index of quality of life for Tijuana and Mexicali, in the mexican state of Baja California. The data used in this empirical analysis of urban quality of life in these two cities come from the Household Survey on Quality of Life, Competitiveness and Social Violence in 26 Mexican Cities raised by El Colegio de la Frontera Norte. The results show that even the social benefits associated with economic improvements accomplished by these cities of the northern border, still remain many social problems to solve.

Keywords

Urban quality of life, public goods; border cities.

Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California

Félix Acosta |
Eduardo González Fagoaga

Introducción

La *calidad de vida* es un concepto complejo compuesto por diversos elementos relacionados con el nivel de satisfacción del individuo, toda vez que ha cumplido sus necesidades básicas. En dicha definición convergen tres dimensiones básicas: el factor ambiental, el factor económico y el factor social.

El mejoramiento de la calidad de vida es el objetivo central de las políticas públicas; para ello, contar con indicadores que den cuenta del nivel de vida de los pobladores resulta de gran importancia para el diseño adecuado de éstas, ya que a partir de un diagnóstico de lo que sucede es que se podrán identificar los problemas sociales más apremiantes y tomar las decisiones pertinentes para su resolución.

Tijuana y Mexicali son las dos ciudades más grandes respecto a número de habitantes en el estado de Baja California. Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, en la ciudad de Tijuana vivían 1 559 683 personas, y en Mexicali 936 826 (INEGI, 2010); en conjunto, ambas ciudades concentran 79% de la población estatal.

Como indicador de su importancia económica, los municipios de Tijuana y Mexicali contribuyeron con más de 80% de la producción bruta total del Estado. Por otro lado, los niveles de desempleo en las ciudades fronterizas se caracterizan por ser de los más bajos a nivel nacional; para los casos particulares de Tijuana y Mexicali, en el periodo 1998-2002 tuvieron una tasa de desempleo abierto promedio de 1.2 y 1.6%, respectivamente. La presencia de industria maquiladora y la creciente importancia de servicios financieros, entre otros factores, forman parte del escenario de dinamismo económico en ambas ciudades.

Los objetivos de este trabajo son: i) definir y construir un índice de calidad de vida urbana (ICVU) para Tijuana y Mexicali, y ii) evaluar los resultados obtenidos desde la perspectiva de calidad de vida.

Para elaborar el análisis empírico de la calidad de vida, se emplearon los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas*, llevada a cabo por El Colegio de la Frontera Norte a solicitud de la Secretaría de Desarrollo Social. El objetivo de dicha encuesta fue obtener información estadística para el conocimiento y análisis de las condiciones de calidad de vida en 26 ciudades mexicanas. La encuesta se realizó entre diciembre de 2005 y enero de 2006.

Este trabajo está dividido en cinco secciones. En la primera sección se presenta un breve panorama de la discusión que prevalece sobre el tema de estudio de este trabajo, en particular en lo referente a sus diversas acepciones, así como a las dimensiones consideradas para su medición, esto en la segunda parte. En la tercera, se presenta el método empleado para el cálculo del índice de calidad de vida urbana. En la cuarta, se muestran los principales resultados obtenidos para ambas ciudades en cuanto al índice construido, además de una descripción de dichos resultados. Por último, se exponen algunas reflexiones finales.

El marco teórico: ¿qué es la calidad de vida?

Para Liu (1975), la calidad de vida es un nombre nuevo para una vieja idea, una forma subjetiva para denominar al bienestar de las personas y el ambiente en el que viven. Para este autor, tradicionalmente existen tres tipos generales de definiciones de calidad de vida: i) definiciones precisas de lo que constituye la calidad de vida (felicidad, satisfacción, abundancia, estilo de vida, entre otros); ii) definiciones con base en el uso de indicadores sociales (producto interno bruto, indicadores de salud y asistencia, indicadores educativos, por mencionar algunos), y iii) definiciones indirectas que especifican los componentes o factores que afectan la calidad de vida (grupo social, indicadores económicos, políticos y ambientales, y más).

El origen del concepto de calidad de vida, de acuerdo con Acosta *et al.* (2012), está vinculado al desarrollo de la perspectiva teórica referente a las capacidades humanas de Amartya Sen, determinadas por el “conjunto de funcionamientos de los individuos para ser y hacer, para llevar a cabo el tipo de vida que consideren generadora de valor para sí mismos y para incrementar su libertad de elegir entre diferentes cursos

de acción en una sociedad y un tiempo determinados” (Acosta *et al.*, 2012: 12).

Si bien Puente (1988) parte del planteamiento de que el concepto de *calidad de vida* conjuga la distinción de dos categorías complementarias: las *condiciones de vida* y el *modo de vida*. Tal distinción, a juicio del autor, es operativamente pertinente en tanto permite articular esta temática con la lógica de los procesos urbanos y precisar el nivel de análisis donde se desea operar.

Con base en la revisión que presenta este mismo autor, hay dos enfoques conceptuales desde los que se define la calidad de vida: el que considera como referente central al individuo y el que considera las condiciones en las cuales éste se desenvuelve, definidas en función del entorno socioeconómico y la cultura de una sociedad determinada.

De igual forma, Megone (1990) sostiene que el término "calidad de vida" es ambiguo, pues, por un lado, se encuentra la calidad de una vida individual, una reflexión de cómo va su propia vida; por otro lado, la calidad de las condiciones de vida de un agente, donde es considerado independientemente de cómo va su vida. Estas condiciones están determinadas por el medio ambiente y la cultura de la sociedad en la que se desenvuelven los individuos.

En este sentido, la definición de calidad de vida, desde el nivel individual, tiene dos aspectos fundamentales: la salud psicosomática de una persona y el sentimiento de satisfacción. Si bien ambos aspectos presentan elementos subjetivos al momento de evaluarlos, la salud se relaciona en forma más directa con la cobertura de las necesidades esenciales en general, mientras que la satisfacción de deseos y aspiraciones tienen carácter altamente subjetivo.

Por otro lado, están los enfoques a partir de la categoría de formación socioeconómica para definir las condiciones y el modo de vida. De acuerdo con Puente (1988), al identificar la formación socioeconómica con el medio social en donde actúan los hombres, se establece una definición que comprende niveles, ya que al precisar el modo de vida mediante las formas de actividad vital de los individuos y como expresión específica de procesos concretos (trabajo, actividad

El mejoramiento de la calidad de vida es el objetivo central de las políticas públicas; para ello, contar con indicadores que den cuenta del nivel de vida de los pobladores resulta de gran importancia para el diseño adecuado de éstas.

sociopolítica, unidad familiar, tiempo libre), se complementa la definición de condiciones de vida entendidas como la materialización de dichos procesos.

Así, a diferencia y como complemento del concepto de formación socioeconómica, el modo de vida desagrega y particulariza las características de la reproducción social de los sujetos que integran dicha formación históricamente determinada, la cual depende de tres circunstancias: de la naturaleza del sujeto de actividad vital, de las condiciones socioeconómicas y de las condiciones geográfico-naturales; en otras palabras, la estructura del modo de vida y sus condiciones determinantes no son idénticas al tratarse de diferentes sujetos de modo de vida: el individuo, el grupo social o la sociedad en su conjunto (Puente, 1988).

De lo anterior, este mismo autor considera que no se puede hablar en términos genéricos y homogéneos de calidad de vida urbana, debido a que la ciudad está regida por un proceso de estructuración social y funcionalmente desigual del espacio. El acelerado crecimiento de los países en desarrollo ha significado una ocupación anárquica del medio ambiente circundante a la ciudad por grupos de bajos ingresos que se desenvuelven en condiciones de precariedad en vivienda y servicios urbanos, lo cual ha conformado espacios segregados socialmente.

Así, este mismo autor considera que la calidad de vida en la ciudad está marcada por la segmentación o marginación social que junto con la lógica propia de la producción de la base material del espacio urbano constituyen espacios socialmente diferenciados, de marcada desigualdad en las condiciones materiales de vida.

En este sentido, Puente (1988) identifica dos instancias que determinan distintos grados que diferencian la calidad de vida urbana: la calidad de vida intrafamiliar y la calidad del espacio y de los satisfactores urbanos socializados. La primera se refiere a la capacidad que tiene la unidad familiar de insertarse en el consumo de los satisfactores mercantilizados, indispensables para asegurar su reproducción simple: alimento, vivienda, vestido, entre otros, dicha capacidad está definida por el nivel de ingreso de la familia. La segunda instancia, la calidad del espacio socializado, además de depender del ingreso, está determinada por la acción de los distintos agentes sociales que participan en la lógica de producción y estructuración del espacio urbano, destacando la importancia de la política urbana del Estado.

A partir del comportamiento de los principales indicadores macroeconómicos y de su incidencia en la producción del espacio, Puen-

te (1988) afirma que las instancias mencionadas antes tenderán a converger, ya sea que se deterioren o que eleven su nivel; sin embargo, es posible que el menoscabo de una instancia pueda ser compensado por el incremento de la otra. De esta forma, la calidad de vida constituye un concepto en permanente redefinición respecto a su significado y concreción en el espacio urbano.

En este contexto, la pobreza se presenta como uno de los principales obstáculos para que los habitantes de una sociedad determinada tengan una elevada calidad de vida. Si se retoma lo señalado por Puente (1988), en el sentido de que la calidad de vida de las familias depende en última instancia de su ingreso, se tiene entonces que el ingreso representa uno de los factores determinantes de la calidad de vida de los individuos.

Por lo anterior, se considera importante integrar el análisis de la pobreza cuando se hace referencia a la calidad de vida de una población. De acuerdo con De Ferranti *et al.* (2005), si bien el análisis económico se preocupa en gran medida por la desigualdad de la distribución de alguna medida de bienestar individual, en donde el ingreso de los hogares –o gasto en consumo– per cápita es la variable que se emplea usualmente para aproximarse a la medición de dicha desigualdad, se ha dado un creciente reconocimiento en el sentido de la diversidad de dimensiones que tiene la desigualdad, además del ingreso: educación, salud, seguridad y acceso a servicios, aunque se reconoce que las diferencias en los ingresos que obtienen las personas de un mismo espacio geográfico implican diferentes grados de acceso a los bienes y servicios que las personas consumen con la finalidad de satisfacer sus necesidades y deseos.

Por su parte, Boltvinik (1993) considera que la calidad de vida de una persona o de un hogar depende no sólo del acceso a mercancías, valores de uso comprados –como está implícito en el producto interno bruto y en las mediciones de pobreza por ingresos– sino del acceso a valores de uso recibidos por terceros (servicios educativos gratuitos), y a valores de uso autoproducidos.

Asimismo, para este autor la calidad de vida de las personas o de un hogar depende de las siguientes fuentes de bienestar: i) los ingresos corrientes (monetarios y no monetarios); ii) los derechos de acceso a servicios y bienes gubernamentales de carácter gratuito (subsidios); iii) la propiedad o derecho de uso de activos que proporcionan servicios de consumo básico (patrimonio); iv) los niveles educativos; v) el tiempo disponible para la educación y recreación, y vi) la capacidad de endeudamiento del hogar (Boltvinik, 1993).

Según Leva (2005), la calidad de vida está asociada a la satisfacción del conjunto de necesidades que se relacionan con la existencia y el bienestar de los ciudadanos. La disponibilidad y acceso de la población a los satisfactores es lo que permitirá cubrir los requerimientos de los individuos, grupos sociales y comunidades respecto a un determinado componente de necesidad. Así, el comportamiento de la generación, disponibilidad y acceso a los satisfactores se evalúa en términos de indicadores, los cuales no sólo deben condensar la dimensión objetiva sino también la subjetiva, asociada esta última a la percepción del sujeto respecto a situaciones en particular.

A partir de lo anterior, para los fines de este artículo se considera como calidad de vida al conjunto de factores que determinan las condiciones de vida de los individuos y, por consiguiente, de los hogares a los que estos pertenecen. Para que logren un estado de mayor calidad de vida, los hogares deben tener acceso a todos los factores sean objetivos o subjetivos y a cada uno de los elementos que los integran. Estos se agrupan en cuatro dimensiones: económica, entorno urbano, participación comunitaria y percepción.

De acuerdo con Liu (1975), los factores que integren un índice de calidad de vida deben ser: i) universales a fin de que puedan ser aplicados a la mayor parte de la población en un área geográfica determinada; ii) consensuados, es decir, que su selección sea a partir de un consenso general; iii) flexibles, para que sean aplicables a cualquier estilo de vida en diferentes lugares y puntos en el tiempo, y iv) adaptables a los cambios de las condiciones sociales, económicas, políticas y físicas. En el cuadro 1 se presentan las dimensiones que componen el ICVU, así como las variables empleadas para su construcción.



Cuadro 1. Dimensiones y variables de análisis

ICVU	Dimensiones			
	Económica	Entorno urbano	Participación comunitaria	Percepción
Variables	Situación de pobreza	Pavimentación	Creación o mejoramiento de obras y servicios públicos	Respeto a derechos
	Acceso a crédito	Alumbrado público	Asistencia a reuniones de organizaciones	Discriminación
	Seguro de gastos médicos mayores	Escuela preescolar		Calificación de servicios públicos
		Escuela primaria		Principales problemas de la ciudad
		Escuela secundaria		Seguridad pública en la colonia
		Escuela preparatoria		Calidad del aire
		Vigilancia policial		Limpieza del agua
		Unidad deportiva o cancha		Contaminación auditiva
		Área para juegos infantiles		Limpieza de calles
		Supermercado o mercado público		
		Transporte público		
		Drenaje		
		Agua potable		
		Electricidad		
		Recolección de basura		
	Centro de salud en la colonia			

Fuente: elaboración propia.

Dimensión económica

La dimensión económica hace referencia a las condiciones que dependen de la disponibilidad de recursos monetarios para acceder a bienes y servicios. En ella se consideran dos variables para su medición: la situación de pobreza y el acceso a crédito. La selección de ambas variables responde a que, como se mencionó en párrafos anteriores, el nivel de ingreso de los hogares es la vía por la que estos tienen acceso a los bienes y servicios que satisfacen sus necesidades. Así, al evaluar la situación de pobreza de los hogares se determina la capacidad que tienen para cubrir una canasta de satisfactores; si logran cubrirla, se considera que no están en situación de pobreza y viceversa. Por su parte, el crédito aparece como fuente complementaria de ingresos y sobre todo como indicador de la capacidad de pago por parte de los hogares.

Entorno urbano

La dimensión del entorno urbano se refiere a la adecuación de las condiciones de la colonia en la que residen las personas, tales como la infraestructura y servicios urbanos disponibles. Para medir esta dimensión, se consideraron diversos indicadores: servicios educativos, vigilancia, áreas de esparcimiento, entre otras.

Participación comunitaria

La participación comunitaria es una dimensión que refleja en qué medida los individuos que pertenecen a una comunidad se involucran en actividades relacionadas con la mejora de las condiciones físicas y sociales en las que se desenvuelven, tales como obras que contribuyen con la mejora de los espacios comunes y reuniones para la toma de decisiones que afectan a la colectividad.

Percepción

Por último, la percepción se trata de una dimensión subjetiva respecto a lo que los individuos opinan sobre el respeto a sus derechos, dis-

criminación, calidad de los servicios públicos de la ciudad, situación en materia de seguridad pública en la colonia, calidad del aire, limpieza del agua, contaminación auditiva y limpieza de calles.

Método y datos empleados

Para este documento, se trabajó en la construcción de un indicador lineal de calidad de vida urbana (Leva, 2005). Para la utilización de este método debe definirse, en primer lugar, si cada uno de los indicadores tiene una dirección positiva o negativa de acuerdo con la naturaleza de la variable.

Una vez definidos los indicadores, cada uno de ellos mostrará un valor entre 0 y 1, donde este último es el valor deseable para cada indicador. Mientras más alto es el puntaje se asume como mejor la calidad de vida, al menos en lo que respecta a la variable cuantificada. La construcción lineal del índice de calidad de vida urbana consistirá en el promedio simple de los puntajes obtenidos, es decir, el valor más alto expresa mayor calidad de vida.

Este método asume que todos los indicadores tienen la misma importancia para la definición de la calidad de vida. De esa forma, si se tienen n indicadores urbanos, el Índice de Calidad de Vida Urbana lineal (ICVUlin) estará expresado de la siguiente forma:

$$ICVU_{lin} = \frac{\sum_{i=1}^n ind_i}{n} = \frac{ind_1 + ind_2 + ind_3 + \dots + ind_n}{n}$$

Al aplicar este método se obtuvo como resultado un ICVU que tiene como máximo puntaje posible 1, en donde la calidad de vida es mayor mientras más alto sea el puntaje obtenido.

Finalmente, se asignaron rangos en la escala de 0 a 1 punto para darle mayor poder de síntesis al ICVU, al transformar la variable cuantitativa en un rango de información cualitativa. Los rangos de calidad de vida definidos son 5: muy mala ($0 \leq ICVU < 0.2$), mala ($0.2 \leq$

ICVU < 0.4), regular ($0.4 \leq \text{ICVU} < 0.6$), buena ($0.6 \leq \text{ICVU} < 0.8$) y muy buena ($0.8 \leq \text{ICVU} \leq 1$).

Para el caso de los ICVU de Tijuana y Mexicali, se consideró definir en sentido positivo a las variables empleadas para la elaboración del índice en virtud de que la forma en que el instrumento de la encuesta utilizada captó la información para este trabajo. De lo anterior se deriva, entonces, que a mayor puntaje, el ICVU refleja mejor calidad de vida. Aunado a lo anterior, es importante señalar que las variables incluidas en el cálculo del ICVU fueron consideradas en la fuente de datos empleada, ya que aportan la información necesaria para cada una de las dimensiones que lo conforman.

En este punto, cabe mencionar que al interior de la dimensión económica se considera la situación de pobreza como una de las variables que la integran. El cálculo de este indicador se logró a través de la consideración del ingreso total de los hogares, el número de individuos que residen en el hogar y la línea de pobreza patrimonial definida por la Secretaría de Desarrollo Social como el ingreso por persona necesario para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, calzado, vivienda, salud, transporte público y educación, cuyo equivalente para 2005 fue de 1 530 pesos por individuo.

El procedimiento para la construcción de esta variable consiste en obtener la razón del ingreso total del hogar y la línea de pobreza por hogar, que a su vez se obtiene del producto del número de integrantes del hogar por la línea de pobreza individual. El resto de los indicadores se elaboró al evaluar el nivel de logro correspondiente a cada una de las variables.

Fuente de información

El cálculo del ICVU se determinó a partir de la información de la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas*, la cual se efectuó en una muestra aleatoria de viviendas (representativa a nivel localidad), lo que permitió obtener información referente a las características de las propias viviendas y de los hogares identificados al interior de éstas, así como los aspectos demográficos y socioeconómicos de todos los individuos que conforman los hogares. Además, se indagó por el mobiliario, equipamiento y servicios urbanos disponibles en las proximidades de la

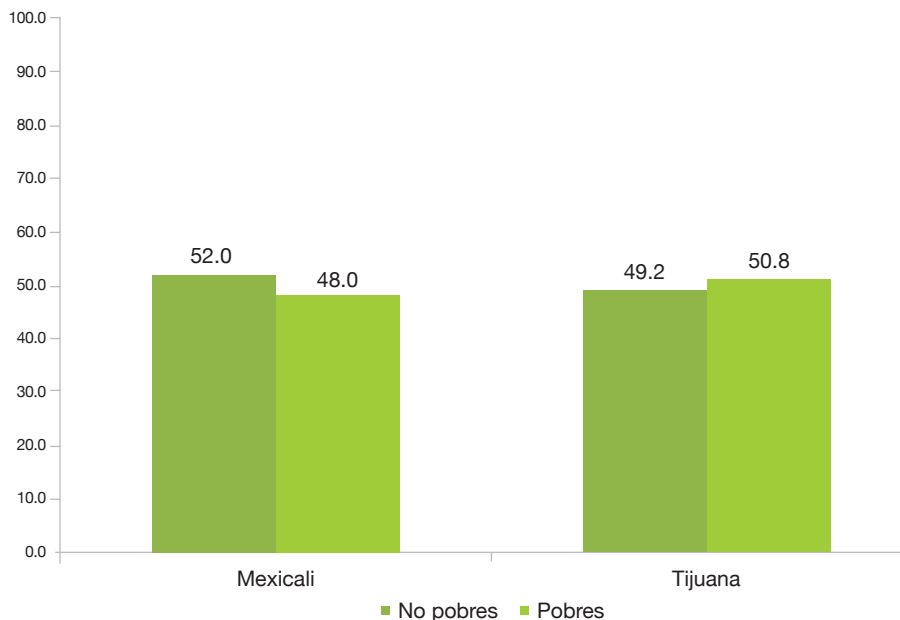
vivienda de los entrevistados, el uso de servicios financieros, vínculos familiares en Estados Unidos, opciones productivas, uso del tiempo, actividades deportivas, bienes lúdicos, transporte y percepción de los individuos respecto al entorno urbano y los servicios disponibles, entre otros temas. La selección de esta fuente de datos, por encima de otras disponibles, tiene por objeto recabar información que permite efectuar mediciones vinculadas con las diferentes dimensiones relacionadas con la calidad de vida.

Resultados obtenidos del análisis

Previo a la presentación de los resultados del ICVU, se muestran los valores de los indicadores empleados para obtener dicho índice. En la gráfica 1 se presentan los datos correspondientes a la situación de pobreza patrimonial existente en las ciudades de Tijuana y Mexicali.



Gráfica 1. Distribución de los hogares por ciudad según situación de pobreza (%)



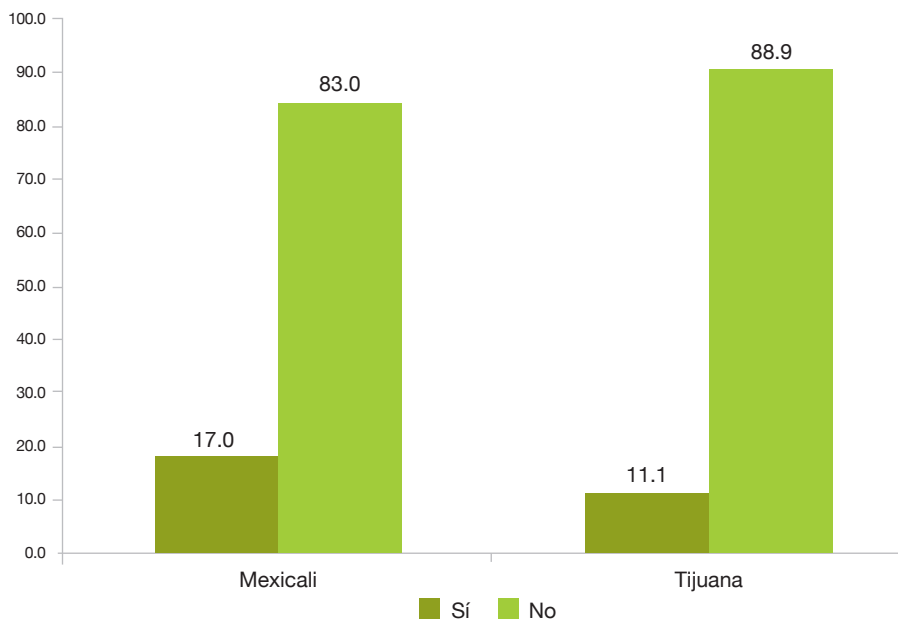
Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

En el caso de Mexicali la incidencia de pobreza es menor respecto a Tijuana, aunque la diferencia es de poco menos de 3 puntos porcentuales. Como se mencionó en la sección teórica-conceptual, se considera que a través del ingreso los hogares tendrán acceso al mercado de bienes y servicios necesarios para satisfacer sus necesidades de alimentación, calzado, vivienda, salud, transporte público y educación.

En cuanto al acceso a crédito, en la gráfica 2 se aprecia que de manera proporcional han sido pocos los hogares con acceso a esta fuente de financiamiento en el caso de las dos ciudades. Las causas pueden ser diversas: reducida capacidad de endeudamiento, falta de información, entre otras. Desafortunadamente la encuesta no captó información referente a los motivos que tienen los hogares para no tener acceso a los servicios financieros.



Gráfica 2. Distribución de los hogares por ciudad según su acceso a crédito (%)

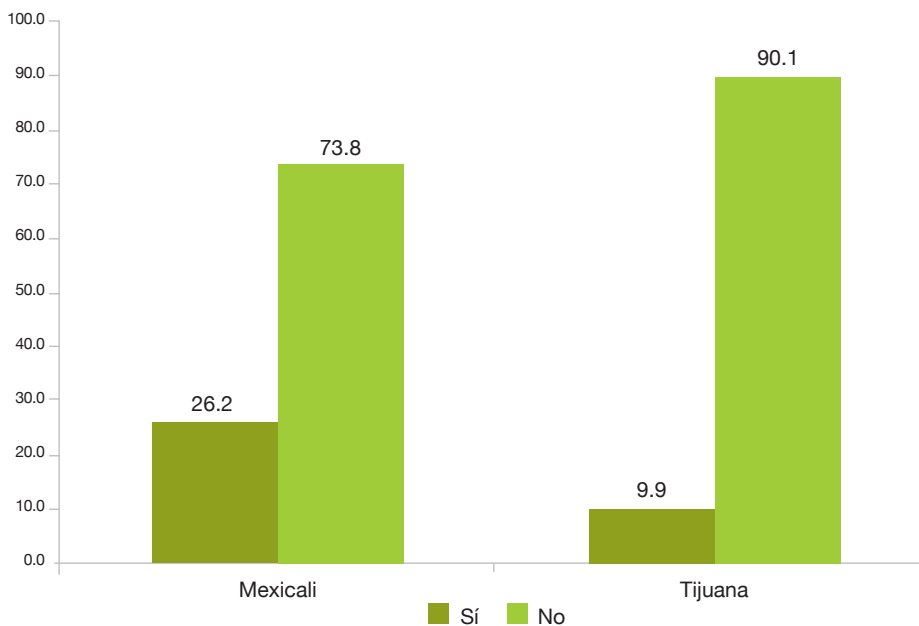


Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Como un recurso de acceso a servicios de salud especializados, algunos empleadores otorgan a sus trabajadores seguro de gastos médicos mayores, que incluye la cobertura de cirugías mayores, tratamientos especializados, entre otros beneficios. Este apoyo se brinda en forma alterna a los servicios públicos de salud, como el IMSS y el ISSSTE, por mencionar algunos, y permite a los trabajadores y a sus familias costear en parte los gastos que pudieran surgir en caso de requerir algún servicio médico extraordinario. En el caso de Mexicali, se observa que poco más de la cuarta parte de los hogares cuenta con este tipo de seguro, mientras que en Tijuana menos de 10% tiene este servicio (véase gráfica 3). En tal caso, resulta necesario conocer de qué forma se obtuvo este seguro, si como prestación laboral o como contratación directa por alguno de los miembros del hogar.



Gráfica 3. Distribución de los hogares por ciudad según tenencia de seguro de gastos médicos mayores (%)



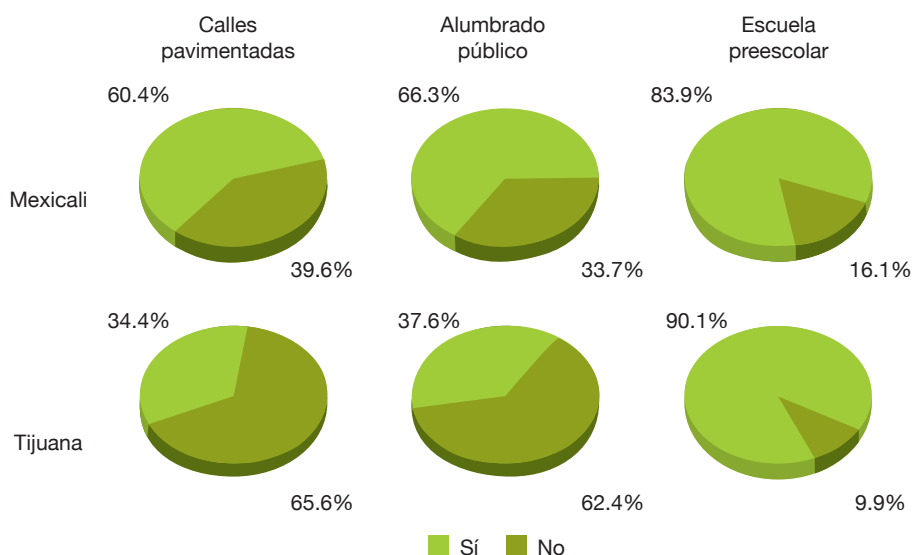
Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Respecto al entorno urbano de los hogares, las gráficas de la 4 a la 9 presentan las distribuciones porcentuales de los indicadores incluidos en esta dimensión.

En este sentido, contar con calles pavimentadas en un área habitacional es considerado como un reflejo de mejores condiciones de vida. Así, existen programas gubernamentales orientados a la pavimentación de áreas nuevas, al mantenimiento y reparación de las ya existentes. En la ciudad de Mexicali, poco menos de dos terceras partes de los hogares viven en colonias que cuentan con calles pavimentadas; en Tijuana esta situación se observa para más de la tercera parte (véase gráfica 4).



Gráfica 4. Distribución de los hogares por disponibilidad de calles pavimentadas, alumbrado público y escuela preescolar según ciudad (%)



Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

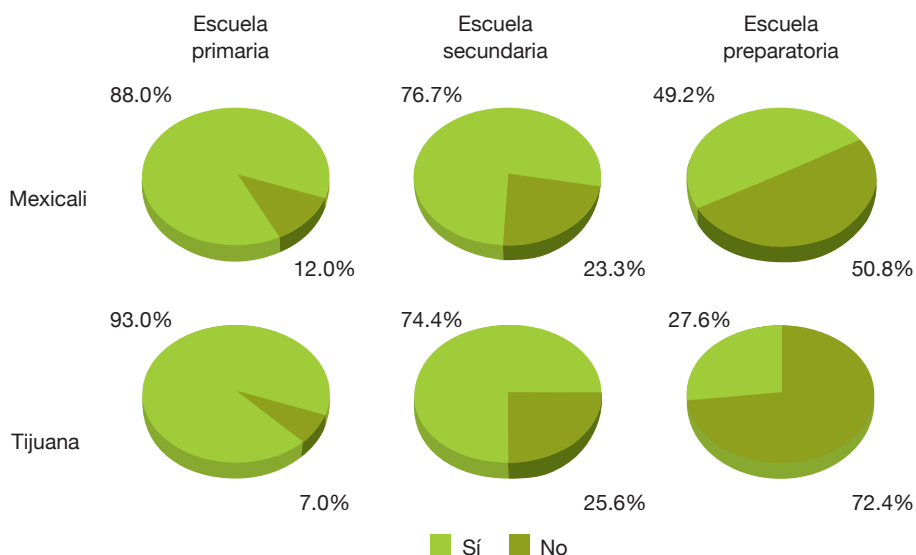
En cuanto al alumbrado público, dos terceras partes de los hogares en Mexicali cuentan con este servicio en sus colonias. En Tijuana este mismo indicador alcanza 37.6% (véase gráfica 4). Sin embargo, la falta de alumbrado público ha sido asociada a lugares marginados y a su vez contribuye a la inseguridad.

En otro aspecto, la ausencia de escuelas cerca del lugar de residencia puede ser un factor que influye en la deserción escolar, de modo que recorrer largas distancias para trasladarse a la escuela se convierte en una inversión importante de tiempo y dinero. En la gráfica 5 se observan las distribuciones porcentuales de los hogares que cuentan con escuela de nivel preescolar en la colonia en que viven; este indicador muestra que existe una cobertura amplia tanto en Mexicali como en Tijuana, con valores cercanos a 90 por ciento.

Respecto a las escuelas de nivel primaria, secundaria y preparatoria se observa que a mayor nivel educativo, la presencia de centros escolares se reduce tanto para el caso de Mexicali como en el de Tijuana.



Gráfica 5. Distribución de los hogares por disponibilidad de escuelas primaria, secundaria y preparatoria según ciudad (%)

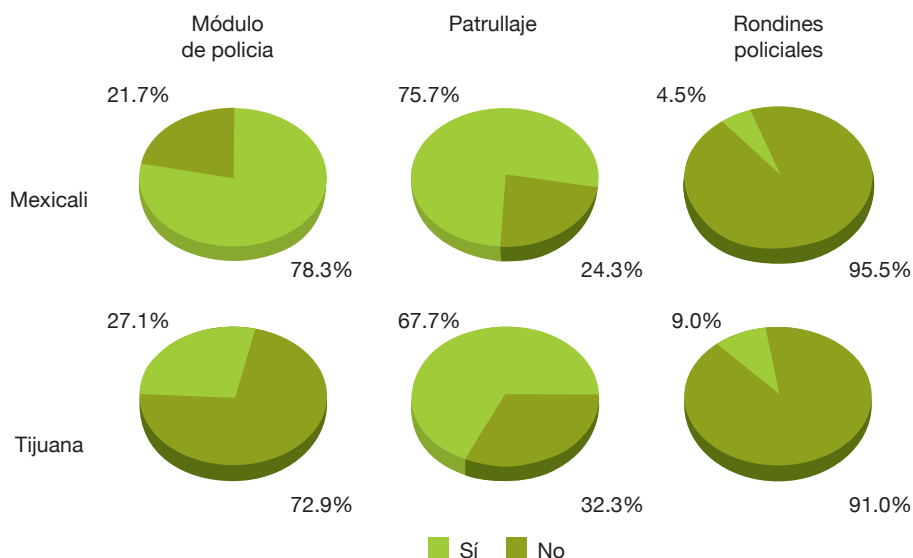


Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Una de las obligaciones de los gobiernos es brindar protección a sus ciudadanos, por lo que una forma de alcanzar este objetivo es a través de vigilancia policial amplia, eficaz y eficiente. En la gráfica 6 se presentan las distribuciones porcentuales de hogares que cuentan con caseta de policía, patrullaje policial o rondines policiales en sus colonias. Como se muestra, para el caso de ambas ciudades, menos de la tercera parte de los hogares cuenta con caseta de policía en su colonia; el patrullaje es la forma de vigilancia con mayor disponibilidad por los hogares, mientras que los rondines policiales son el recurso más reducido.



Gráfica 6. Distribución de los hogares por disponibilidad de módulo de policía, patrullaje y rondines policiales según ciudad (%)



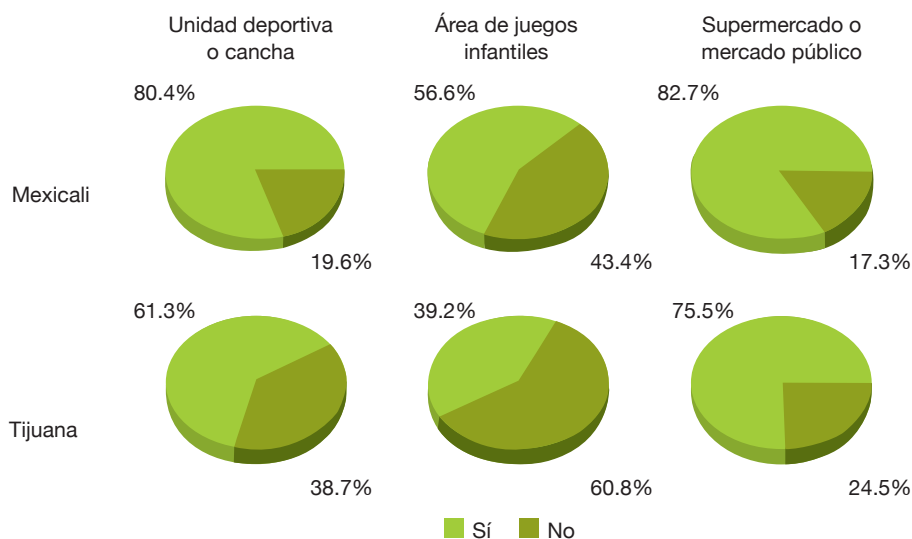
Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Uno de los factores que contribuyen a prevenir la delincuencia, el pandillerismo y el consumo de drogas entre niños y jóvenes son las áreas de esparcimiento. La gráfica 7 presenta la distribución porcentual de hogares que en sus colonias cuentan con unidades deportivas o canchas; se observa que en la ciudad de Mexicali, 80.4% de los hogares cuenta con este tipo de espacios, mientras que en Tijuana sólo 61.3% los tiene. Respecto a las áreas de juegos infantiles, 56.6% de los hogares en Mexicali declaró que en su colonia existe este tipo de infraestructura; para Tijuana, este indicador alcanzó un valor de 39.2 por ciento.

Como indicador de su importancia económica, los municipios de Tijuana y Mexicali contribuyeron con más de 80% de la producción bruta total del Estado.



Gráfica 7. Distribución de los hogares por disponibilidad de unidad deportiva o cancha, área de juegos infantiles y supermercado o mercado público según ciudad (%)



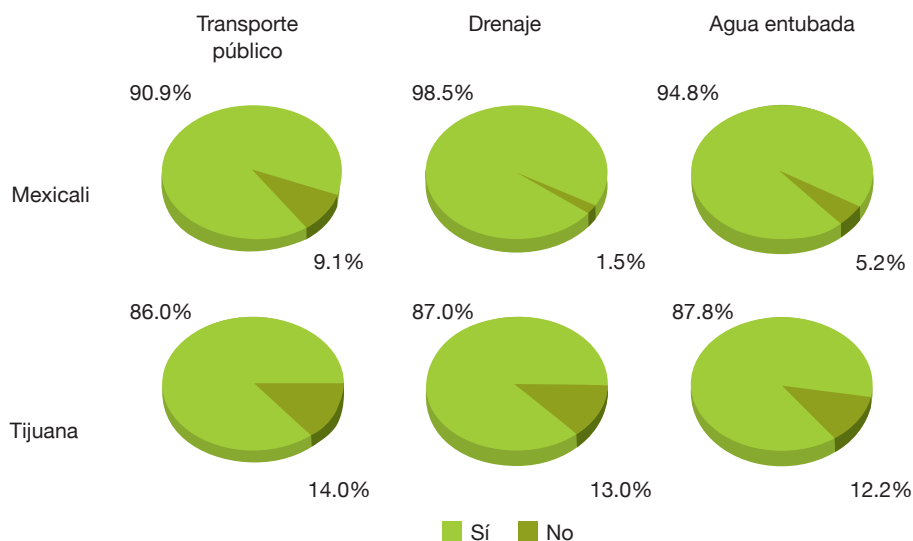
Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Contar con un lugar de abastecimiento de alimentos en las cercanías del lugar en que se reside se traduce en un ahorro de tiempo y dinero, ya que el traslado a ese lugar puede resultar más rápido y sin necesidad de usar un medio de transporte. La gráfica 7 presenta que poco más de 80 y 75% de los hogares cuentan con supermercado o mercado público en la misma colonia en que residen, para el caso de Mexicali y Tijuana, respectivamente.

La presencia de transporte público permite a los individuos que no cuentan con medio propio de traslado desde su vivienda hacia su lugar de estudios, trabajo o recreación. La cobertura en la ciudad de Mexicali por el transporte público es mayor a la que se observa en Tijuana (véase gráfica 8), aunque en ambos casos el porcentaje de hogares que cuentan con este servicio en sus colonias es mayor.



Gráfica 8. Distribución de los hogares por disponibilidad de transporte público, drenaje y agua entubada según ciudad (%)

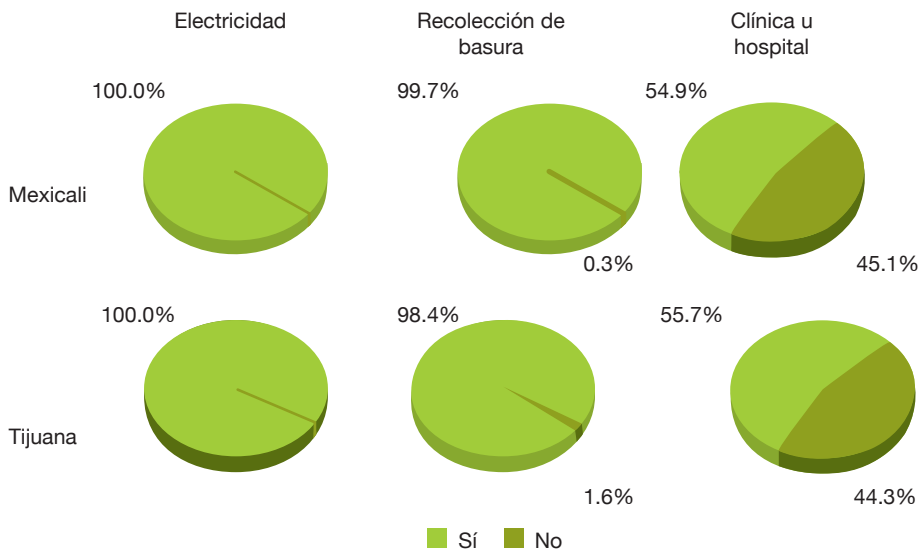


Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Debido a que la dotación de servicios de agua entubada y drenaje son condición necesaria para preservar la salud de las personas, los gobiernos han creado instituciones especializadas en la construcción de la infraestructura necesaria para cumplir con estos servicios; sin embargo, el crecimiento de las ciudades sobrepasa en gran parte la capacidad de respuesta de dichas instituciones, por lo que ese objetivo no es fácil de alcanzar. Para Mexicali, se observa que 98.5 y 94.8% de los hogares contaban con drenaje y agua entubada en sus viviendas. En Tijuana se registra una cobertura menor, con 87.0% de los hogares que tienen drenaje en sus viviendas y 87.8% con agua entubada.



Gráfica 9. Distribución de los hogares por disponibilidad de electricidad, servicio de recolección de basura y clínica u hospital según ciudad (%)



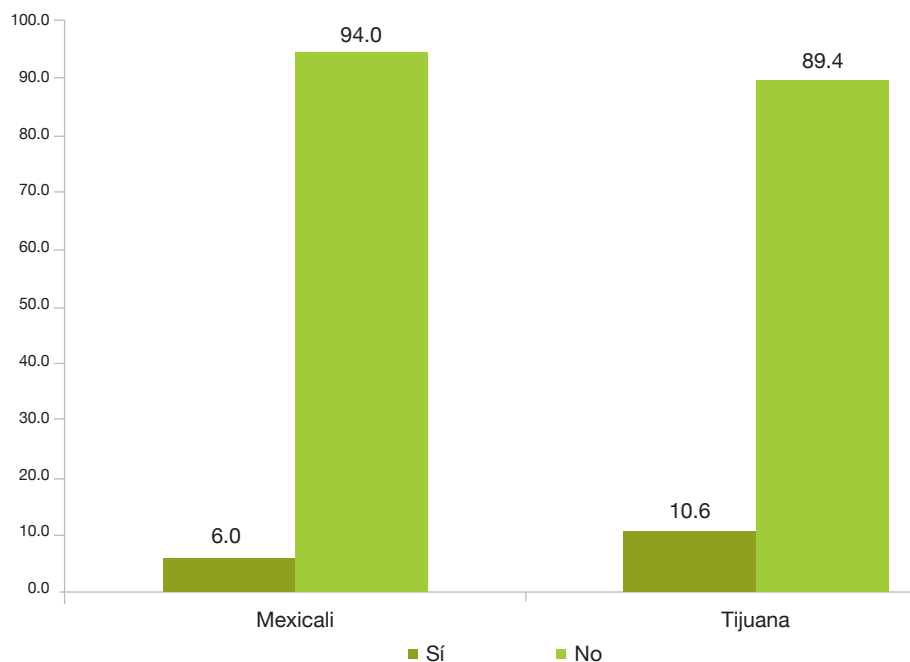
Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

En relación con la cobertura del servicio eléctrico, en la gráfica 9 se observa que ésta es total en el caso de las dos ciudades. Cercano a ese mismo nivel de cobertura se encuentra el servicio de recolección de basura con 99.7% para Mexicali y 98.4% para Tijuana.

Otro punto es la presencia de una clínica u hospital, porque en caso de emergencia puede hacer la diferencia entre recuperar la salud y perder la vida. Para este indicador se observa que poco más de la mitad de los hogares, tanto en Mexicali como en Tijuana, cuenta con un establecimiento de salud en su colonia.



Gráfica 10. Distribución de los hogares por ciudad según participación en obras comunitarias (%)

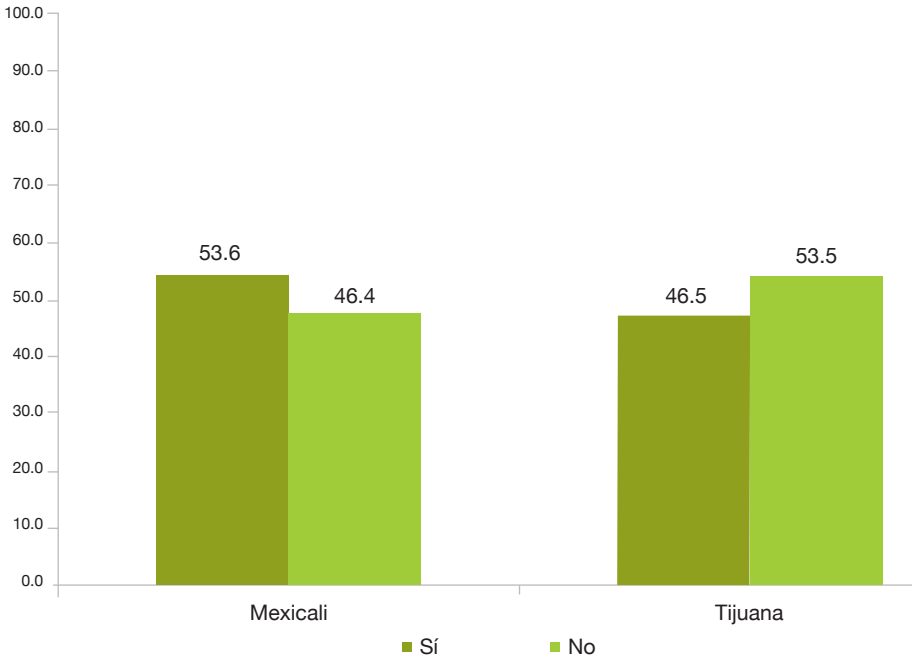


Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Respecto a la dimensión referente a la participación comunitaria, en la gráfica 10 se muestra baja intervención por parte de los miembros de los hogares en obras con mejoras a la infraestructura de sus comunidades. En contraste, en la gráfica 11 se observa la asistencia a reuniones de organizaciones comunitarias (asociaciones de padres de familia, por ejemplo) para decidir y llevar a cabo acciones que permitan mejorar determinadas condiciones con respecto a la organización de la vida escolar de los niños.



Gráfica 11. Distribución de los hogares por ciudad según asistencia a reuniones de organizaciones (%)



Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Si bien las ciudades de Tijuana y Mexicali han registrado logros en cuanto a indicadores de crecimiento económico, las condiciones en que sobreviven sus habitantes hacen notar que aún existen problemas por resolver.

Con lo anterior, se observa que independientemente de las condiciones de una ciudad, la percepción que de ellas tienen sus habitantes puede ser divergente en función de si sus propias necesidades son satisfechas o no. Por ello, se considera oportuno conocer cuál es la opinión que tienen los ciudadanos sobre los servicios públicos, las condiciones de contaminación y de respeto a los derechos individuales, así como los principales problemas que los afectan.

En el cuadro 2 se presentan los datos correspondientes a la percepción que tienen los habitantes de los hogares en relación con el respeto a sus derechos y a la contaminación en la ciudad que habitan. En ambas ciudades, se destaca la baja proporción de contaminación en el aire y que las calles están limpias.



Cuadro 2. Distribución de los hogares por ciudad según percepciones sobre respeto a derechos, seguridad y contaminación (%)

Dimensión	Indicador	Mexicali	Tijuana
Percepción	Respeto a sus derechos		
	Sí	80.5	79.0
	No	19.5	21.0
	Vive en una ciudad segura		
	Sí	8.7	4.2
	No	91.3	95.8
	Limpieza del aire en la ciudad		
	Sí	1.5	1.3
	No	98.5	98.7
	Limpieza del agua en la ciudad		
	Sí	10.0	11.8
	No	90.0	88.2
	Ausencia de ruido		
	Sí	62.1	54.0
	No	37.9	46.0
	Limpieza de calles		
Sí	2.0	1.3	
No	98.0	98.7	

Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).



Cuadro 3. Distribución de los hogares por ciudad según opiniones sobre la calidad de los servicios públicos (%)

Dimensión	Indicador	Mexicali	Tijuana
Percepción	Alumbrado público		
	Favorable	81.2	74.9
	Desfavorable	18.8	25.1
	Áreas deportivas		
	Favorable	65.8	61.3
	Desfavorable	34.2	38.7
	Banquetas		
	Favorable	62.7	59.2
	Desfavorable	37.3	40.8
	Barrido de calles		
	Favorable	29.3	41.5
	Desfavorable	70.7	58.5
	Centros de salud		
	Favorable	72.8	69.3
	Desfavorable	27.2	30.7
	Escuelas primarias y secundarias públicas		
	Favorable	85.0	78.3
	Desfavorable	15.0	21.7
	Mercados públicos		
	Favorable	85.4	75.6
	Desfavorable	14.6	24.4
	Parques y jardines		
	Favorable	66.4	63.6
	Desfavorable	33.6	36.4
Pavimentación			
Favorable	52.3	54.1	
Desfavorable	47.7	45.9	

continúa...

continuación

Dimensión	Indicador	Mexicali	Tijuana
Percepción	Recolección de basura		
	Favorable	73.3	58.9
	Desfavorable	26.7	41.1
	Señalización vehicular		
	Favorable	58.0	53.2
	Desfavorable	42.0	46.8
	Señalización para peatones		
	Favorable	45.9	51.5
	Desfavorable	54.1	48.5
	Tránsito público		
	Favorable	58.7	65.4
	Desfavorable	41.3	34.6
	Vigilancia policial		
	Favorable	48.3	45.2
	Desfavorable	51.7	54.8
	Museos, centros de exposiciones y casas de cultura		
	Favorable	63.5	62.6
	Desfavorable	36.5	37.4
Teatros y salas de conciertos			
Favorable	64.0	62.7	
Desfavorable	36.0	37.3	

Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Asimismo, es importante señalar que cerca de 80% de los habitantes de estas ciudades consideran que sus derechos individuales son respetados. La percepción de vivir en una ciudad segura es baja, debido a la ausencia de módulos policiales en las colonias y, de manera evidente, a los niveles de criminalidad registrados.

Respecto a la opinión sobre la calidad de los servicios públicos en estas ciudades, el de barrido de calles presenta menor grado de

aprobación, relacionado con la percepción en cuanto a la limpieza de las calles (véase cuadro 3).

El panorama sobre la ausencia de problemas en estas ciudades es diversa. Como se expone en el cuadro del anexo A, los que menos se identifican son la escasez de alumbrado público y en consecuencia de luz en las calles; apropiación de las calles por vendedores ambulantes y falta de pavimentación en calles y avenidas; la pobreza, corrupción e inseguridad son los tres más visibles.



Cuadro 4. Distribución de los hogares por ciudad según categoría del ICVU (%)

Rango del ICVU	Mexicali	Tijuana
Muy mala	0.0	0.0
Mala	0.2	0.3
Regular	16.2	24.7
Buena	63.8	50.6
Muy buena	19.8	24.4
Total	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Una vez llevada a cabo la construcción de los indicadores parciales y del índice de calidad de vida urbana, se obtuvieron los resultados que se presentan en el cuadro 4.

A partir del ICVU obtenido, 99.8% de los hogares en Mexicali se encuentra entre los niveles de regular a muy buena calidad de vida; en el caso de los hogares de Tijuana este porcentaje es de 99.7. En términos de lo que se ha definido como calidad de vida, estos datos reflejan pleno acceso y disponibilidad prácticamente universal a los satisfactores por parte de los hogares en ambas ciudades. No obstante, el grado de abstracción de este índice no permite ver el comportamiento a nivel de las variables que lo integran, pues resulta diverso.

Reflexiones finales

Evaluar las condiciones de vida de la población ha sido una recurrente preocupación no sólo de las autoridades gubernamentales, sino del medio académico. En respuesta a dicha preocupación, se han desarrollado diversos enfoques con sus respectivos métodos, cuya finalidad es evaluar tales condiciones.

Una de estas perspectivas es la calidad de vida, que ha sido analizada desde diversas disciplinas y objeto de discusiones sobre la mejor manera de medirla. Como se mostró al inicio de este documento, no existe una convención sobre lo que es la calidad de vida y, por tanto, la forma más adecuada de evaluarla. Sin embargo, debe reconocerse que se han hecho importantes contribuciones al desarrollo teórico y conceptual.

La calidad de vida, como se ha definido y evaluado en este trabajo, está compuesta por factores subjetivos (la percepción) y factores objetivos (económica, entorno urbano y participación comunitaria). El componente subjetivo determina en mayor medida que el ICVU presente resultados que se interpreten como favorables. No obstante, las variables que pertenecen a la dimensión del entorno urbano adquieren un papel importante en el valor que alcanza el ICVU.

Los indicadores considerados se aproximan a la identificación de problemas sociales que requieren de la atención de las autoridades responsables, además permiten medir la calidad de vida más allá de las mejoras en los indicadores macroeconómicos que no necesariamente se reflejan en las condiciones de vida de todos los habitantes de una ciudad.

Si bien las ciudades de Tijuana y Mexicali han registrado logros en cuanto a indicadores de crecimiento económico, las condiciones en que sobreviven sus habitantes hacen notar que aún existen problemas por resolver.

- Acosta, F. *et al.* (2012), “Grado de apropiación de la ciudad y percepciones sobre la calidad de vida en ciudades de la frontera norte de México”, en *Cofactor*, vol. III, núm. 6, Toluca, CIEPS, pp. 10-42.
- Boltvinik, J. (1993), “Indicadores alternativos del desarrollo y mediciones de pobreza”, en *Estudios sociológicos*, vol. XI, núm. 33, pp. 605-640.
- CONVAL (2007), *Los mapas de pobreza en México. Anexos estadísticos*, México.
- De Ferranti, D. *et al.* (2005), *Desigualdad en América Latina. ¿Rompiendo con la historia?*, Bogotá, Banco Mundial/Editorial Alfaomega Colombiana.
- El Colegio de la Frontera Norte/Secretaría de Desarrollo Social (2006), *Encuesta sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas*, México.
- INEGI (2006), *Baja California. Resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2005. Tabulados básicos*, México.
- _____ (2010), *Panorama sociodemográfico de Baja California*, México.
- Leva, G. (2005), *Indicadores de calidad de vida urbana. Teoría y métodos*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes, disponible en: http://hm.unq.edu.ar/Cotelco-UNQ/German_Leva-ponencia%5B20061107%5D.pdf, consulta: 13 de abril de 2014.
- Liu, B. (1975), “Quality of Life: Concept, Measure and Results”, en *American Journal of Economics and Sociology*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-13.
- Megone, C. (1990), “The quality of life: starting from Aristotle”, en Baldwin, S.; Godfrey, C. y C. Propper (eds.), *Quality of life. Perspectives and policies*, Londres, Routledge, pp. 28-41.
- Puente, S. (1988), “La calidad material de vida en la zona metropolitana de la ciudad de México: hacia un enfoque totalizante”, en Puente S. y J. Legorreta (coords.), *Medio ambiente y calidad de vida*, Departamento del Distrito Federal, México, Editorial Plaza y Valdés, pp. 13-107.

Anexo A

Distribución de los hogares por ciudad según percepción sobre la presencia de problemas en la ciudad (%)



Dimensión	Indicador	Mexicali	Tijuana
Percepción	La cantidad de tráfico		
	Muy frecuente	45.6	47.1
	Frecuente	36.6	42.5
	Poco frecuente	17.1	8.9
	No se presenta	0.7	1.5
	La pobreza		
	Muy frecuente	48.8	56.2
	Frecuente	37.7	36.7
	Poco frecuente	12.7	6.3
	No se presenta	0.7	0.8
	El estacionamiento en doble fila en la vía pública		
	Muy frecuente	21.6	30.6
	Frecuente	41.2	46.5
	Poco frecuente	30.2	19.7
	No se presenta	6.9	3.1
	La inseguridad		
	Muy frecuente	51.7	66.3
	Frecuente	34.9	28.7
	Poco frecuente	11.9	4.3
	No se presenta	1.4	0.8
Los vendedores ambulantes que se apropian de las calles			
Muy frecuente	25.4	30.0	
Frecuente	35.2	44.6	
Poco frecuente	28.5	20.6	
No se presenta	10.8	4.8	

continúa...

continuación

Dimensión	Indicador	Mexicali	Tijuana
Percepción	La basura en las calles		
	Muy frecuente	37.6	50.2
	Frecuente	37.8	38.4
	Poco frecuente	21.5	10.4
	No se presenta	3.1	1.1
	Corrupción		
	Muy frecuente	49.1	63.4
	Frecuente	34.3	30.7
	Poco frecuente	13.0	4.8
	No se presenta	3.6	1.2
	La falta de alumbrado público		
	Muy frecuente	17.2	26.9
	Frecuente	36.1	44.8
	Poco frecuente	36.6	22.5
	No se presenta	10.1	5.8
	Excremento de animales en las banquetas y calles		
	Muy frecuente	25.6	27.2
	Frecuente	43.7	45.1
	Poco frecuente	24.9	22.7
	No se presenta	5.8	5.1
	La falta de civilidad de los conductores		
	Muy frecuente	30.3	31.3
	Frecuente	41.9	49.1
	Poco frecuente	23.2	18.1
	No se presenta	4.6	1.5
	El ruido que ocasiona el transporte		
	Muy frecuente	23.0	27.4
	Frecuente	37.7	44.9
Poco frecuente	33.0	23.8	
No se presenta	6.3	4.0	

continúa...

continuación

Dimensión	Indicador	Mexicali	Tijuana
Percepción	La falta de luz en las calles		
	Muy frecuente	17.2	27.2
	Frecuente	36.3	45.1
	Poco frecuente	36.6	20.7
	No se presenta	9.9	6.9
	La falta de pavimentación en calles y avenidas		
	Muy frecuente	24.9	36.2
	Frecuente	35.6	43.1
	Poco frecuente	28.9	17.6
	No se presenta	10.6	3.2
	El cruce de peatones en zonas prohibidas		
	Muy frecuente	26.0	26.6
	Frecuente	42.6	48.6
	Poco frecuente	23.3	21.9
	No se presenta	8.1	3.0
	Los indigentes que viven en las calles		
	Muy frecuente	24.4	28.0
	Frecuente	40.9	45.1
	Poco frecuente	25.4	22.3
	No se presenta	9.2	4.6
La falta de cumplimiento de las instrucciones de tránsito			
Muy frecuente	31.4	32.5	
Frecuente	43.3	46.9	
Poco frecuente	19.0	17.8	
No se presenta	6.2	2.9	

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta sobre *Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social en Hogares de 26 Ciudades Mexicanas* (2006).

Caracterización e impacto de las remesas
en la desigualdad de las regiones de México,
2000, 2005 y 2010

Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas
Mario Camberos Castro
Joaquín Bracamontes Nevárez
Universidad Autónoma de Sinaloa
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Resumen

Los efectos de las remesas sobre el incremento o disminución de la desigualdad a nivel internacional no han sido concluyentes. El caso de México no es distinto; sin embargo, se espera que su efecto a nivel regional sea significativo y ayude a reducir la desigualdad. En este marco, el objetivo del estudio es analizar la distribución de las remesas en las regiones de México, por área urbana o rural, así como por género, edad, educación y parentesco, y su efecto en la desigualdad regional, con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de los años 2000, 2005 y 2010 y el índice de Gini. En el ámbito nacional y en las regiones tradicional y centro las remesas se redujeron de manera real en la primera década del siglo XXI, además impactaron al disminuir la desigualdad regional principalmente en las zonas tradicional y sur-sureste, y en menor medida en los territorios norte y centro.

Palabras clave

Remesas, regiones, demografía y desigualdad.

Clasificación JEL: F24, O18, D31, J1, D63.

Abstract

The impact of remittances on the increase or decrease in inequality at the international level has been inconclusive. Mexico's case is no different, but its effect is expected to be significant at the regional level and reduce inequality. In this framework the aim of this paper is to analyze the distribution of remittances in Mexican regions, by urban and rural area as well as by gender, age, education and relationship, and its effect on regional inequality. Was performed by means of ENIGH's 2000, 2005 and 2010, and the calculation of the Gini index. Being found that at the national level and in the traditional and central regions remittances were reduced in real terms in the first decade of the century, besides reducing regional inequality mainly in traditional and south-southeast territories and to a lesser extent the northern and central areas.

Keywords

Remittances, regions, demography and economic inequality.

Caracterización e impacto de las remesas en la desigualdad de las regiones de México, 2000, 2005 y 2010

Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas
Mario Camberos Castro
Joaquín Bracamontes Nevárez

Introducción

Las remesas familiares que envían los migrantes mexicanos en Estados Unidos son importantes para las familias receptoras en al menos dos sentidos: contribuyen a elevar el ingreso y, en consecuencia, a disminuir los niveles de pobreza mediante los multiplicadores que generan con el aumento de la demanda y de la inversión en actividades productivas; asimismo, coadyuvan al desarrollo económico local y regional (Fuentes, 2012).

En México, desde 1990, estos flujos han aumentado constantemente teniendo como pico histórico en 2007, 26 mil millones de dólares. A pesar de que las remesas familiares continúan recuperándose, éstas se mantuvieron en niveles relativamente bajos respecto a los observados antes de que estallara la crisis inmobiliaria en Estados Unidos en 2008 (BANXICO, 2012). Ejemplo de ello fue que la remesa promedio anual se redujo a 8.4%, es decir, de 346 dólares en 2008 a 317 en 2009, lo que equivale a cerca de 2% del PIB¹ (SRE, 2011); sin embargo, en 2010 continuó siendo el primer receptor de remesas en América Latina, tercero a nivel mundial después de la India y China.

Las cantidades de remesas recibidas así como los receptores de éstas tienden a variar dependiendo de la región del país, como consecuencia de las características particulares culturales, sociales y económicas de cada zona. Por lo anterior, el impacto económico local de las remesas tenderá a ser mayor en aquellas entidades del país, o regiones, con mayor concentración absoluta y relativa de emigrantes internacionales (Huesca *et al.*, 2009). Por esto es necesario estudiar de

¹ Véase el sitio de la Secretaría de Relaciones Exteriores en la página <http://www.ime.gob.mx/>

manera más profunda este fenómeno para entender su distribución y efectos en todo el país.

Respecto a las razones del por qué las personas deciden emigrar, existen tres vertientes. Por un lado, los estructuralistas dicen que alimentan los enfoques de la dependencia y la teoría del sistema-mundo. Un aspecto que comparten dichas vertientes es considerar que, en general, la migración tenía un efecto negativo en la economía y la estructura social de las comunidades de origen (Canales y Armas, 2004).

Por otro lado, la corriente de los funcionalistas plantea que la migración y las remesas deberían ser vistas como un instrumento que debe aprovecharse para revertir las condiciones de desigualdad social y atraso económico que prevalecen en las comunidades de origen de la migración (Jones, 1995). Además de que las remesas contribuyen a reducir las desigualdades de clase, regionales y rurales o urbanas.

Las remesas contribuyen a elevar el ingreso y, en consecuencia, a disminuir los niveles de pobreza mediante los multiplicadores que generan con el aumento de la demanda y de la inversión en actividades productivas; asimismo, coadyuvan al desarrollo económico local y regional.

Asimismo, la teoría de la nueva economía de la migración laboral (NELM, por sus siglas en inglés) argumenta que las remesas son conceptualizadas como un fondo salarial que, como tal, se destina principalmente al consumo y la reproducción material del hogar (Canales *et al.*, 2002). Por ese medio favorecen las condiciones de vida de las familias de los migrantes y contrarrestan su empobrecimiento derivado de las crisis económicas recurrentes y los efectos de las políticas neoliberales de ajuste estructural.

En este sentido, los efectos de las remesas sobre la desigualdad a nivel internacional han sido variables (ÅKesson, 2009; Giannetti *et al.*, 2009; Olowa *et al.*, 2011, y Wouterse, 2010). En un estudio de 11 países latinoamericanos sobre los efectos de las remesas en el desarrollo, en nueve de los 11 países, entre ellos México, la desigualdad medida con los índices de Gini tendía a ser menor con la presencia de las remesas (Fajnzylber y Lopez, 2008).

En el caso de las regiones de México, las remesas reducen la desigualdad (Canales, 2008b), debido a la cercanía e historia de migración con Estados Unidos de Norte América (EUA), lo que permite la migración de todas las clases sociales y de la formación de fuertes redes de migración que facilitan la aventura y el éxito de dicha empresa.

En este marco, el presente artículo tiene por objetivo conocer en el ámbito regional la distribución de las remesas por ingresos, hogares e individuos. Los criterios de análisis serán por zona urbana o rural, género, edad, educación y parentesco. Asimismo, se analizarán los efectos de los recursos del extranjero en el incremento o disminución de la desigualdad en las diferentes regiones, con el fin de tener una idea más clara de la distribución de las remesas, de las características de los receptores y de sus efectos en cada una de las regiones.

El trabajo se estructura en diez apartados, incluida la parte introductoria. El segundo versa sobre los datos y la metodología de análisis. El tercero estudia la distribución de las remesas familiares regionales por hogares e ingresos. En el cuarto se analiza la distribución de las remesas familiares regionales por áreas urbanas o rurales. En el quinto se muestra la distribución de las remesas regionales por género. El sexto observa la distribución de las remesas regionales por edad. El séptimo apartado expone la distribución de las remesas regionales por nivel educativo (individuos e ingresos). El octavo trata la distribución de las remesas regionales por parentesco (individuos e ingresos). En el noveno se analizan los efectos de las remesas en la desigualdad de las regiones. Por último, se exponen las conclusiones de investigación.

Datos, metodología y análisis

Los datos empleados para esta investigación provienen de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de los años 2000, 2005 y 2010, en cuyo periodo inicial las remesas crecieron de manera acelerada, para luego descender sensiblemente al final del periodo. Esto permitirá conocer cómo el comportamiento de los ingresos por remesas impacta en los niveles de desigualdad nacional y regional.

Con respecto a las estimaciones de remesas captadas por el Banco de México (BANXICO), debe considerarse que presentan diferencias significativas con fuentes alternativas de información como el Buró de Análisis Económico del Departamento de Comercio del Gobierno de Estados Unidos (BEA, por sus siglas en inglés) y las ENIGH. Hasta el año 2000, a pesar de las diferencias metodológicas de las tres fuentes, las tendencias eran similares y las diferencias eran relativamente estables (superiores las de BEA en 25% e inferiores las de las ENIGH en 40%). Sin embargo, a partir de 2002 se implementan

nuevas regulaciones del BANXICO dirigidas a mejorar la cobertura contable de las remesas, lo que provoca diferencias significativas con las fuentes alternativas (duplicando las de BEA y quintuplicando las de ENIGH), esto, aunado a una serie de inconsistencias en la información al ser cruzada con migración, población receptora, entre otras, muestra dudas en las cifras reportadas por BANXICO (Canales, 2008a y Tuirán *et al.*, 2006).²

El coeficiente de Gini (G) es la medida más utilizada para determinar la desigualdad; calcula las diferencias en la posesión de bienes y captación del ingreso; además, es utilizado para medir casi cualquier tipo de relación desigual.

El análisis regional de México (véase mapa 1) se llevará a cabo por medio de la clasificación de CONAPO (2004), tomada de Zúñiga y Leite (2006), la cual agrupa a los estados por cercanía geográfica y su tradición por intensidad migratoria,³ que para efectos de este análisis se considera la más adecuada (Bracamontes y Camberos, 2012).

Para tener una idea más clara de la distribución de los recursos provenientes del extranjero, se examinarán los efectos por monto de remesas, número de hogares y población. En lo sucesivo, el ingreso total del hogar se compone del ingreso neto del hogar y las percepciones financieras. Los ingresos por remesas considerados fueron por trabajo y negocio desempeñado por los migrantes legales e ilegales, jubilaciones o pensiones provenientes de Estados Unidos e ingresos provenientes de otros países.⁴

² Para mayor información sobre este tema consulte Canales (2008a) y Tuirán *et al.* (2006).

³ Región tradicional: Aguascalientes, Colima, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, San Luis Potosí y Zacatecas; región norte: Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas; región centro: Distrito Federal, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala; región sur-sureste: Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

⁴ Para el año 2000 no se cuenta con el dato de los ingresos por jubilaciones o pensiones provenientes de otro(s) país(es).



Mapa 1. Regiones de México



Fuente: elaboración propia con base en la clasificación CONAPO (2004).

En la división urbano-rural se emplea el criterio utilizado por el INEGI (2005) donde una población se considera rural cuando tiene menos de 2 500 habitantes, mientras que la urbana es aquella donde viven más de 2 500 personas. Para la clasificación por edad se realizaron tres conjuntos, de 0 a 11 años, de 12 a 64 años y de 65 y más años. Para la codificación por nivel educativo se realizaron cuatro niveles, sin instrucción, primaria, preparatoria y profesional. Respecto al ordenamiento por parentesco se elaboraron cuatro grupos: jefe(a) de familia, esposo(a), hijo(a) y otros.

Los cálculos de los cuadros de regiones y remesas, y población urbana y rural se llevaron a cabo por hogares y remesas recibidas a nivel regional. Los cuadros restantes, por ser características sociodemográficas, se analizaron a nivel individual y remesas recibidas a nivel regional, con el fin de describir de manera real el fenómeno y así evitar sesgos en la información al acumularse por hogares.

Para calcular la desigualdad existen varios tipos de mediciones como el coeficiente de Gini (G), el índice de Atkinson, el índice de Theil, la comparación intercuartil o la varianza logarítmica, medidas con base en la cuantificación, comparación y distribución de ingresos. Sin embargo, para efectos de este estudio, se empleó el G debido a que posee fundamentos teóricos sólidos como índice normativo, además de ser la medida por excelencia y la más difundida para este tipo de mediciones, asimismo, es un indicador sintético de fácil interpretación, incluso para el público no especializado (Cabrera *et al.*, 2005; Székely, 2005).

El coeficiente de Gini (G) es la medida más utilizada para determinar la desigualdad; calcula las diferencias en la posesión de bienes y captación del ingreso; además, es utilizado para medir casi cualquier tipo de relación desigual. Los valores que toma este coeficiente van de 0 a 1, siendo 0 la distribución perfecta en toda la población y 1 la acumulación perfecta en una sola persona (Candia, 2008).

El cálculo de G se lleva a cabo mediante la fórmula que se explica a continuación:

$$G = \left| 1 - \sum_{i=1}^{i=l} (X_{k+1} - X_k)(Y_{k+1} - Y_k) \right|$$

Donde G es el coeficiente de Gini, X es la proporción acumulada de la variable población y Y es la proporción acumulada de la variable ingresos. Ésta se calcula por año y regiones con y sin remesas. Si al restarle el índice sin remesas al índice con remesas el resultado es positivo, significará que tuvo un efecto paliativo a la desigualdad y viceversa.

Distribución de las remesas familiares regionales por hogares e ingresos

Los datos contenidos en este apartado arrojan nueva información sobre los niveles de ingresos de las diferentes zonas y el número de hogares participantes en la captación de remesas, lo que da como resultado un indicador muy significativo de qué cantidad y cuántas personas reciben remesas.

En la primera década del siglo XXI, las remesas han tenido un comportamiento de rápido crecimiento en los primeros siete años con una drástica caída a partir de 2008, ocasionada por la crisis de Estados Unidos. Esto se refleja en el cuadro 1, donde se observa el incremento de las remesas de 4 659.45 miles de millones de dólares (mmd) de 2000 a 4 964.41 mmd a 2005 y luego se reducen a 4 138.86 mmd en 2010, incluso por debajo de 2004. Sin embargo, las remesas como proporción del ingreso total de los hogares han disminuido de 1.92% en 2000 a 1.79% en 2005, hasta 1.33% en 2010.



Cuadro 1. Remesas familiares regionales por número de hogares e ingresos, 2000, 2005 y 2010 captadas por la ENIGH

Hogares	2000			2005			2010		
Región tradicional	1	529 992	42%	1	719 536	45%	1	681 785	46%
Región norte	3	251 927	20%	4	237 410	15%	4	228 448	15%
Región centro	2	265 141	21%	3	274 233	17%	2	291 121	20%
Región sur-sureste	4	205 433	16%	2	381 102	24%	3	276 291	19%
Total	3	1 252 493	100%	1	1 612 281	100%	2	1 477 645	100%
% Hogares totales	2	5.29%		1	6.27%		3	5.08%	

Remesas ^{a b}	2000			2005			2010		
Región tradicional	1	2 209.06	47%	1	1 985.92	40%	1	1 641.86	40%
Región norte	3	906.57	19%	4	958.27	19%	2	1 041.21	25%
Región centro	2	946.53	20%	3	994.55	20%	4	674.67	16%
Región sur-sureste	4	597.28	13%	2	1 025.66	21%	3	781.02	19%
Total	2	4 659.45	100%	1	4 964.41	100%	3	4 138.86	100%
% Ingresos totales	1	1.92%		2	1.79%		3	1.33%	

^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

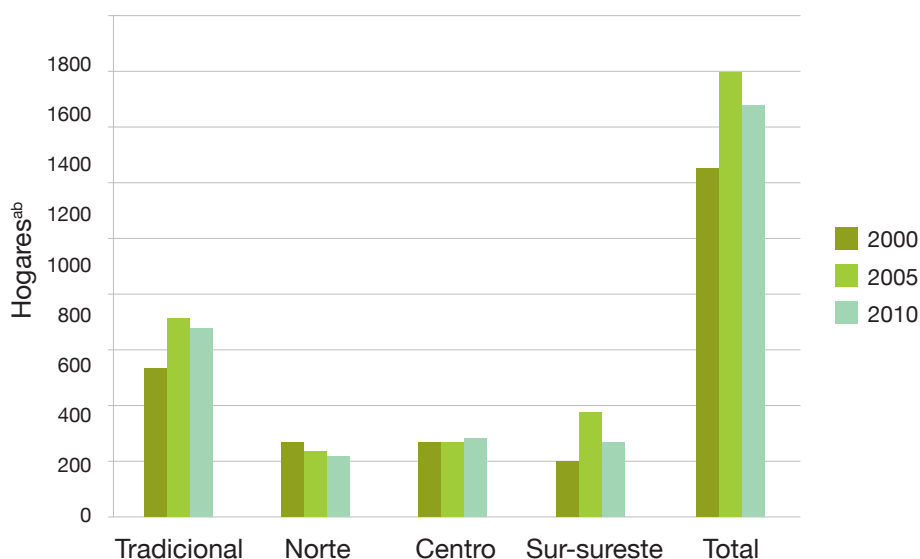
Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

Respecto a los hogares perceptores de remesas, estos han tenido un comportamiento similar al de las remesas, ya que su participación incrementó de 5.29% en el 2000 a 6.27% en 2005; no obstante, descendió a 5.08% en 2010. En términos absolutos, su comportamiento tiene variación debido a que el número de hogares se incrementa de 2000 a 2005 y luego disminuye en 2010, esta última cifra es superior a la del año 2000.

La región tradicional ha conservado el primer lugar en este periodo tanto en monto de remesas como en número de hogares receptores (véase gráficas 1 y 2); sin embargo, sus remesas han venido disminuyendo de 2000 a 2010 (véase gráfica 2) como consecuencia del envejecimiento de la población y la falta de nuevos inmigrantes que sustituyan a los que ya no pueden viajar.



Gráfica 1. Hogares perceptores de remesas familiares por regiones, 2000, 2005 y 2010



^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

La región norte es la única que ha incrementado sus remesas y al mismo tiempo se reduce el número de hogares (véase gráficas 1 y 2), esto derivado del nivel educativo de los migrantes, porque al estar más preparados pueden acceder a mejores sueldos.

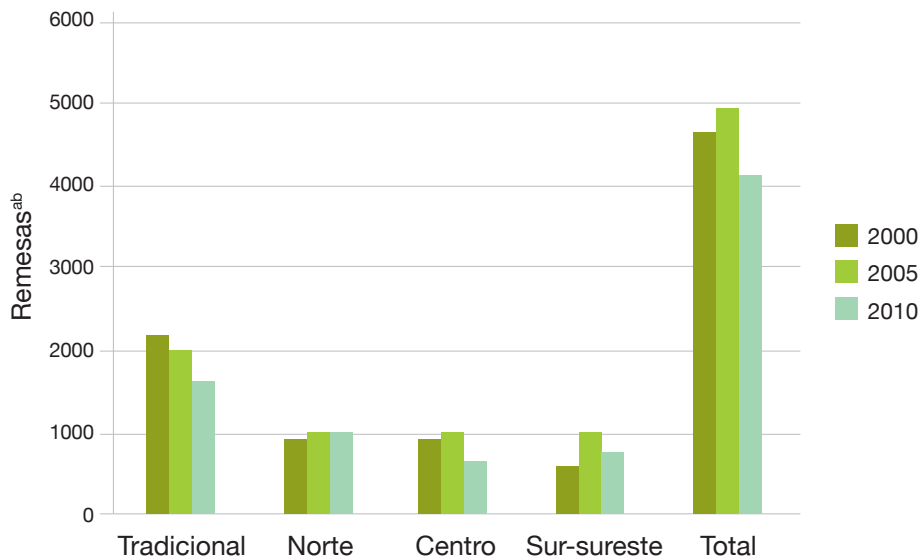
En la región centro, pese a la baja del monto de las remesas en 2010, el número de hogares receptores se ha venido incrementando

(véase gráfica 1), por factores de desempleo y falta de oportunidades. La región sur-sureste casi duplicó el monto de las remesas de 2000 a 2005; sin embargo, se redujeron notablemente en 2010, el número de hogares tuvo un similar comportamiento, como consecuencia también de la falta de empleo.

En suma, en la mayoría de las zonas se observa una considerable disminución del monto de las remesas (excepto en la zona norte). Asimismo, se registró reducción del número de hogares receptores en casi todas las regiones (excepto la zona centro). Ambos casos debido principalmente a la crisis de 2008, que afectó la disponibilidad de empleo en los EUA, sumado al rigor en la aplicación de las leyes migratorias.



Gráfica 2. Monto de remesas familiares por regiones, 2000, 2005 y 2010



^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

Distribución de las remesas familiares regionales por áreas urbanas o rurales

La información contenida en este apartado, concentrada en el cuadro 2, indica la distribución de los hogares receptores de remesas, ya sean de zonas rurales o urbanas, además de señalar su cuantía, pues cuanto más se dirijan a zonas rurales su efecto será mayor en la reducción de los niveles de desigualdad, por las condiciones más desfavorables de esas áreas. Al respecto, se observa que en el 2000, el promedio es equitativo, pues 55% son hogares urbanos y 45% rurales. En 2005 se percibe una distribución más equitativa como consecuencia de la región sur-sureste, ya que la población rural duplicaba a la urbana. Desde el punto de vista de la recepción de remesas, esto cambia considerablemente, pues los hogares urbanos reciben 64% de las remesas, mientras que los rurales sólo 36% debido a la diferencia de niveles de educación que impactan directamente en el tipo de empleo a conseguir.



Cuadro 2. Remesas familiares regionales por áreas urbanas y rurales, número de hogares e ingresos, 2000, 2005 y 2010

Hogares	2000		2005		2010							
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural						
Región tradicional	281 296	22%	248 696	20%	396 283	25%	323 253	20%	345 673	23%	336 112	23%
Región norte	206 827	17%	45 100	4%	135 590	8%	101 820	6%	190 341	13%	38 107	3%
Región centro	126 139	10%	139 002	11%	163 608	10%	110 625	7%	205 165	14%	85 956	6%
Región sur-sureste	105 603	8%	99 830	8%	116 083	7%	265 019	16%	115 162	8%	161 129	11%
Total	719 865	57%	532 628	43%	811 584	50%	800 717	50%	856 341	58%	621 304	42%
Promedio	795 923	55%	651 550	45%								

Remesas ^{a b}	2000		2005		2010							
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural						
Región tradicional	1 484.38	32%	724.68	16%	1 109.71	22%	876.21	18%	807.89	20%	834.07	20%
Región norte	823.23	18%	83.34	2%	678.07	14%	280.2	6%	905.82	22%	135.39	3%
Región centro	646.43	14%	300.1	6%	624.74	13%	369.81	7%	514.22	12%	160.45	4%
Región sur-sureste	383.00	8%	214.28	5%	452.4	9%	573.26	12%	357.23	9%	423.79	10%
Total	3 337.05	72%	1 322.40	28%	2 864.92	58%	2 099.48	42%	2 585.15	62%	1 553.71	38%
Promedio	2 929.04	64%	1 658.53	36%								

^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

La región tradicional se distingue por ser la más equitativa tanto en número de hogares receptores como en la distribución de las remesas, quizá como consecuencia de la tradición migratoria de la zona y de las amplias redes de migración que tienen establecidas en los EUA, lo cual facilita la afluencia a todos los niveles de ingreso.

En la región norte, tanto en el número de hogares receptores como en el monto de remesas, la distribución se presenta de manera preponderante en la zona urbana. Por el lado de los ingresos, debido a niveles educativos que impactan en el tipo de empleo, sorprende el bajo número de hogares rurales que reciben remesas, ya que su cercanía geográfica debería de facilitar la migración.

En la región centro, el número de hogares receptores rurales ha venido disminuyendo de forma notable, como consecuencia de dos factores importantes, por un lado, la lejanía de la frontera, lo que eleva los costos de migración, y por otro, el crecimiento de la mancha urbana (en 2012 el INEGI no reportó zona rural en el D.F.). En relación con el monto de las remesas, los hogares urbanos reciben en promedio de dos a uno sobre los hogares rurales, debido al nivel educativo que determina el tipo de empleo a conseguir.

En la mayoría de las zonas se observa una considerable disminución del monto de las remesas debido principalmente a la crisis de 2008, que afectó la disponibilidad de empleo en los EUA, sumado al rigor en la aplicación de las leyes migratorias.

En contraposición, la región sur-sureste, a pesar de ser la zona más alejada de la frontera y por ende con mayores costos de migración, presenta los hogares rurales de mayor número de receptores y monto de remesas, quizá esto se explique por la falta de empleo, los elevados niveles de pobreza y marginación, que representan los más altos de México.

Desde el punto de vista de hogares receptores, la proporción de hogares urbanos y rurales se mantuvo estable; en cuanto a la recepción de remesas, los últimos han mejorado los niveles de ingresos, esto es, de 28% en el 2000 a 38% en 2010, como consecuencia de la similitud de los niveles educativos de los hogares rurales y urbanos en la zona tradicional y la alta proporción de hogares rurales de la zona sur-sureste.

Distribución de las remesas regionales por género

En este apartado, además de determinar los receptores por género de la captación de remesas y su cuantía, se encontrará una diferencia significativa de los ingresos promedio por género, para estimar si al pertenecer a un género u otro disminuyen de forma sustancial los ingresos por remesas.



Cuadro 3. Remesas regionales por género, individuos e ingresos, 2000, 2005 y 2010

Individuos	2000		2005		2010							
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres						
Región tradicional	167 155	29%	417 638	71%	198 522	24%	643 809	76%	265 783	32%	566 842	68%
Región norte	69 685	25%	207 044	75%	82 055	30%	191 758	70%	98 743	35%	182 877	65%
Región centro	71 229	25%	218 768	75%	80 671	27%	222 441	73%	112 716	32%	234 909	68%
Región sur-sureste	43 377	20%	177 572	80%	84 173	21%	318 836	79%	104 631	34%	203 252	66%
Total	351 446	26%	1 021 022	74%	445 421	24%	1 376 844	76%	581 873	33%	1 187 980	67%
Promedio	459 580	28%	1 195 249	72%								

Remesas ^{a b}	2000		2005		2010							
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres						
Región tradicional	660.47	30%	1 548.59	70%	434.16	22%	1 551.76	78%	519.15	32%	1 122.81	68%
Región norte	184.75	20%	721.82	80%	345.56	36%	612.71	64%	521.86	50%	519.35	50%
Región centro	120.64	13%	825.89	87%	189.48	20%	795.06	80%	177.5	26%	497.16	74%
Región sur-sureste	56.48	9%	540.81	91%	176.99	17%	848.68	83%	232.18	30%	548.84	70%
Total	1 022.34	22%	3 637.11	78%	1 156.19	23%	3 808.21	77%	1 460.70	35%	2 688.16	65%
Promedio	1 209.74	26%	3 377.83	74%								

^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

Como se expone en el cuadro 3, de los hogares receptores de remesas, 72% son mujeres y 28%, hombres. En relación con el monto de remesas recibidas, en promedio, se observa que 74% son para mujeres y 26% para hombres. Cabe, además, señalar que aunque en 2000 y 2005 la proporción de remesas-género era marginalmente a favor de las mujeres, de 5 y 1%, respectivamente para 2010, esta relación se ve revertida en favor de los hombres con 6% a 2010. Esto no significa que las mujeres están emigrando en mayor medida a los EUA, sino que se ha incrementado el número de hombres receptores de remesas. Según

estadísticas de 2000 a 2010, los márgenes de migración promedio a EUA permanecieron casi inamovibles en 55% de hombres y 45% de mujeres (BBVA, 2012).

Las regiones tradicional, norte y centro comparten estadísticas muy similares, esto es, para el año 2000, en promedio, 70% de mujeres recibían 80% de las remesas; en 2010, 65% de mujeres recibían 65% de las remesas. Por su parte, en la región sur-sureste en el periodo de 2000 a 2005, 80% de mujeres recibían 83% de las remesas, lo que representan datos superiores a las demás regiones; sin embargo, estos números se revirtieron en 2010 para estar en promedio con éstas. Los resultados obtenidos en esta sección no muestran diferencia significativa en los ingresos por remesas entre hombres y mujeres, además de que las distribuciones entre las diferentes regiones son muy similares, por lo que no resulta explicativa en la determinación de desigualdades del ingreso. Sin embargo, nos da información de la distribución de las remesas y los cambios de ésta con el paso del tiempo.

Distribución de las remesas regionales por edad

En esta sección se evalúan los receptores de remesas por edad, así como la cuantía de dichos recursos, además de indicar las diferencias significativas en el promedio de recepción de remesas por edad y distribución para determinar si la pertenencia a un cierto grupo permite tener ventaja en la captación de remesas.

En el cuadro 4 se percibe que la población en el rango de edad de 12 a 64 años es la que mayormente recibe remesas; sin embargo, esta proporción ha venido disminuyendo en individuos de 65 y más de 2005 a 2010, y en menor medida los de 0 a 11 de edad. La región norte es la que en mayor proporción de personas de 12 a 64 años reciben remesas con 31%, y la de menor, en ese mismo rango de edad, es la región sur-sureste con 16%. La región centro, por el contrario, es la que mayor proporción de individuos en edades de 0 a 11 años reciben remesas con 13%, finalmente, la región tradicional es la que menor proporción de personas en el mismo segmento reciben con 5 por ciento (véase cuadro 4).

En cuanto al monto de remesas recibidas por rango de edad, se aprecia un comportamiento similar. La región norte se distingue por recibir más remesas, esto es, la población de 65 y más años con 35% y la de menor en el mismo rango de edad es la región sur-sureste con

11%. Por otro lado, en las regiones sur-sureste y centro, los que mayor monto de remesas reciben son los individuos en edades de 0 a 11 años con 7 y 6%, respectivamente; no obstante, la que menor cantidad de remesas recibe en ese mismo rango de edad es la región tradicional (véase cuadro 5).



Cuadro 4. Remesas regionales por edad por individuos, 2000, 2005 y 2010

Individuos	2000									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
0 a 11	4 239	1%	1 620	1%	7 527	3%	7 806	4%	21 192	2%
12 a 64	484 721	83%	222 740	80%	220 281	76%	185 393	84%	1 113 135	81%
65 y más	95 833	16%	52 369	19%	62 189	21%	27 750	13%	238 141	17%
Total	584 793	100%	276 729	100%	289 997	100%	220 949	100%	1 372 468	100%

Individuos	2005									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
0 a 11	20 339	2%	1 712	1%	16 362	5%	2 256	1%	40 669	2%
12 a 64	620 942	74%	190 677	70%	242 554	80%	354 692	88%	1 408 865	77%
65 y más	201 050	24%	81 424	30%	44 196	15%	46 061	11%	372 731	20%
Total	842 331	100%	273 813	100%	303 112	100%	403 009	100%	1 822 265	100%

Individuos	2010									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
0 a 11	41 252	5%	28 056	10%	44 696	13%	25 836	8%	139 940	8%
12 a 64	594 639	71%	167 424	59%	238 786	69%	231 346	75%	1 232 195	70%
65 y más	196 734	24%	86 140	31%	64 143	18%	50 801	16%	397 618	22%
Total	832 625	100%	281 620	100%	347 625	100%	307 883	100%	1 769 753	100%

Promedio		
0 a 11	67 267	4%
12 a 64	1 251 398	76%
65 y más	336 163	20%
Total	1 654 829	100%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

En general se observa una tendencia positiva tanto en la recepción de remesas como en el número de individuos para la edad de 65 y más, lo cual indica un relevo generacional donde la población económicamente activa participa en el fenómeno migratorio y la población de mayor edad permanece en su hogar. Sin embargo, al analizar las cifras de migración por edades del periodo 2000 a 2010 se percibe un crecimiento de 1.9% de la población económicamente activa y un incremento marginal de 0.6% de la población de 65 y más, aunado

a una reducción de la población de 0 a 11 años del orden de 2.5% (BBVA, 2012), lo que da una aproximación a la explicación de este hecho.



Cuadro 5. Remesas regionales por edad por ingresos, 2000, 2005 y 2010

Remesas ^{a, b}	2000									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
0 a 11	5.64	0%	0.39	0%	8.58	1%	14.68	2%	29.29	1%
12 a 64	1 732.47	78%	833.87	92%	738.26	78%	555.33	93%	3 859.93	83%
65 y más	470.96	21%	72.31	8%	199.70	21%	27.27	5%	770.24	17%
Total	2 209.06	100%	906.57	100%	946.53	100%	597.28	100%	4 659.45	100%

Remesas ^{a, b}	2005									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
0 a 11	26.86	1%	0.42	0%	17.22	2%	1.23	0%	45.74	1%
12 a 64	1 556.98	78%	571.07	60%	869.91	87%	971.78	95%	3 969.74	80%
65 y más	402.08	20%	386.79	40%	107.41	11%	52.66	5%	948.93	19%
Total	1 985.92	100%	958.27	100%	994.55	100%	1 025.66	100%	4 964.41	100%

Remesas ^{a, b}	2010									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
0 a 11	19.98	1%	15.76	2%	40.95	6%	53.65	7%	130.33	3%
12 a 64	1 167.33	71%	664.94	64%	510.86	76%	643.77	82%	2 986.91	72%
65 y más	454.65	28%	360.51	35%	122.85	18%	83.60	11%	1 021.62	25%
Total	1 641.96	100%	1 041.21	100%	674.67	100%	781.02	100%	4 138.86	100%

Promedio		
0 a 11	68.45	1%
12 a 64	3 805.53	79%
65 y más	913.60	20%
Total	4 587.57	100%

^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

El componente de los grupos por edades resultó proporcional entre el número de individuos y niveles de recepción de remesas, por lo que no resulta de gran relevancia en la estimación de desigualdades del ingreso. Sin embargo, nos da información de la distribución de las remesas y los cambios de ésta con el paso del tiempo.

Distribución de las remesas regionales por nivel educativo

En este apartado se establecen los receptores de remesas por niveles educativos; el monto de dichos ingresos, así como las diferencias significativas en el promedio de recepción de remesas por grados de estudio, además de su distribución, con el fin de determinar si la pertenencia a un cierto grupo permite tener ventaja en la captación de remesas.

Análisis de la población por nivel educativo

A nivel nacional es notoria la reducción de los receptores sin instrucción y educación primaria, es decir, de 22 y 55%, respectivamente en 2000, a 17 y 49% en 2010. Sin embargo, se percibe un incremento en los receptores con educación preparatoria y profesional de 21 y 2% en 2000 a 29 y 5% en 2010 (véase cuadro 6).



Cuadro 6. Remesas regionales en educación por individuos, 2000, 2005 y 2010

Individuos	2000									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Sin instrucción	104 358	18%	9 366	3%	96 452	34%	85 464	39%	297 640	22%
Primaria	339 715	58%	162 882	59%	148 407	51%	102 440	46%	753 444	55%
Preparatoria	123 886	21%	91 536	33%	42 092	15%	29 961	14%	287 475	21%
Profesional	16 834	3%	12 945	5%	1 046	0%	3 084	1%	33 909	2%
Total	584 793	100%	276 729	100%	289 997	100%	220 949	100%	1 372 468	100%

Individuos	2005									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Sin instrucción	125 186	15%	32 853	12%	47 556	16%	88 825	22%	294 420	16%
Primaria	502 251	60%	120 722	44%	171 406	57%	221 624	55%	1 016 003	56%
Preparatoria	182 260	23%	85 566	31%	72 052	24%	89 105	22%	438 983	24%
Profesional	22 634	3%	34 672	13%	12 096	4%	3 455	1%	72 859	4%
Total	842 331	100%	273 813	100%	303 112	100%	403 009	100%	1 822 265	100%

Individuos	2010									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Sin instrucción	147 644	18%	22 721	8%	65 370	19%	62 511	20%	298 246	17%
Primaria	426 063	51%	125 126	44%	158 114	45%	165 184	54%	874 487	49%
Preparatoria	224 330	27%	108 803	39%	102 634	30%	74 795	24%	510 762	29%
Profesional	34 388	4%	24 970	9%	21 507	6%	5 393	2%	86 258	5%
Total	832 625	100%	281 620	100%	347 625	100%	307 883	100%	1 769 753	100%

Promedio		
Sin instrucción	296 769	18%
Primaria	881 311	53%
Preparatoria	412 407	25%
Profesional	64 342	4%
Total	1 654 829	100%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

En la región tradicional, la población sin instrucción mantiene su proporción de 18% en el periodo 2000-2010. La población con educación primaria pasa de 58% en 2000 a 60% en 2005; no obstante, ésta disminuye a 51% en 2010. Los individuos de educación preparatoria pasaron de 21 a 27%, y los de profesional de 3 a 4% durante el periodo 2000-2010.

En la región norte, la población sin instrucción incrementa su proporción de 3 a 12% de 2000 a 2005, pero disminuye a 8% en 2010. En los individuos con educación primaria hay una reducción de 59 a 44% de 2000 a 2010. La población con educación preparatoria decrece de 33 a 31% de 2000 a 2005; sin embargo, incrementa a 39% en 2010. Los individuos con educación profesional aumentan su participación de 5 a 13% en el periodo 2000-2005, para luego disminuir a 9 por ciento.

En la región centro, la población sin instrucción disminuye su participación de 34 a 16% de 2000 a 2005, pero incrementa a 19% en 2010. Los individuos con educación primaria aumentan su participación de 51 a 57% en el periodo 2000-2005; no obstante, disminuye a 45% en 2010. La población con educación preparatoria y profesional incrementó su proporción de 2000 a 2010 de 15 a 30% y de 0.4 a 6%, respectivamente.

En la región sur-sureste, la población sin instrucción redujo su participación de 39 a 20% durante el periodo 2000-2010. Los individuos con educación primaria acrecientan su proporción de 46 a 54% de 2000 a 2010. La población con educación preparatoria y profesional incrementaron su participación de 2000 a 2010, esto es, de 14 a 24%, y de 1 a 2%, respectivamente.

Las regiones norte y centro se distinguen por contar con mayor proporción de individuos con educación preparatoria y profesional, por ello, con mejor recepción de remesas en comparación con las demás zonas. Por otro lado, en las regiones sur-sureste y tradicional, la participación de individuos sin instrucción y educación primaria es superior en comparación con las demás.

Análisis de los ingresos de remesas por nivel educativo

A nivel nacional se observa una reducción de las remesas en la población sin instrucción, que pasa de 13 a 11% de 2000 a 2010. Los individuos con educación primaria se mantienen con 47% durante el periodo 2000-2010. La población con educación preparatoria incrementa la recepción de 24 a 31% de 2000 a 2010. Los individuos con educación profesional disminuyen de 16 a 12% de 2000 a 2010 (véase cuadro 7).



Cuadro 7. Remesas regionales por educación por ingresos, 2000, 2005 y 2010

Remesas ^{a b}	2000									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Sin instrucción	192.00	9%	16.46	2%	141.25	15%	248.91	42%	598.63	13%
Primaria	920.79	42%	448.69	49%	577.36	61%	243.44	41%	2 190.28	47%
Preparatoria	480.82	22%	329.44	38%	225.45	24%	83.08	14%	1 118.78	24%
Profesional	615.45	28%	111.98	12%	2.47	0%	21.85	4%	751.75	16%
Total	2 209.06	100%	906.57	100%	946.53	100%	597.28	100%	4 659.45	100%

	2005									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Sin instrucción	217.24	11%	61.98	6%	89.41	9%	210.51	21%	579.14	12%
Primaria	1 175.76	59%	287.33	30%	473.73	48%	481.50	47%	2 418.32	49%
Preparatoria	478.20	24%	290.25	30%	328.09	33%	330.10	32%	1 426.64	29%
Profesional	114.72	6%	318.71	33%	103.32	10%	3.55	0%	540.29	11%
Total	1 985.92	100%	958.27	100%	994.55	100%	1 025.66	100%	4 964.41	100%

	2010									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Sin instrucción	193.78	12%	33.63	3%	100.93	15%	116.24	15%	444.57	11%
Primaria	907.36	55%	358.11	34%	253.75	38%	425.65	54%	1 944.88	47%
Preparatoria	435.32	27%	408.16	39%	233.20	35%	195.32	25%	1 272.01	31%
Profesional	105.50	6%	241.30	23%	86.79	13%	43.81	6%	477.40	12%
Total	1 641.96	100%	1 041.21	100%	674.67	100%	781.02	100%	4 138.86	100%

Promedio		
Sin instrucción	540.78	12%
Primaria	2 184.49	48%
Preparatoria	1 272.48	28%
Profesional	589.81	13%
Total	4 587.57	100%

^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (ENIGH, 2000, 2005 y 2010).

En la región tradicional, la recepción de remesas en la población sin instrucción incrementó de 9 a 12% en el periodo 2000-2010. Los individuos con educación primaria aumentaron sus remesas de 42 a 59% de 2000 a 2005; sin embargo, disminuyeron a 55% en 2010. En la población con educación preparatoria, las remesas se acrecentaron de 22 a 27% de 2000 a 2010. La población con educación profesional redujo drásticamente las remesas, pues pasaron de 28 a 6% de 2000 a 2010.

En la zona norte, las personas sin instrucción aumentaron sus remesas de 2 a 6% en el periodo de 2000 a 2005, no obstante, descendieron a 3% en 2010. Los individuos con educación primaria disminuyeron sus remesas de 49 a 30% de 2000 a 2005, pero en 2010

ascendieron a 34%. La población con educación preparatoria redujo sus remesas de 36 a 30% de 2000 a 2005, para luego ascender a 39% en 2010. Las personas con educación profesional incrementaron sus remesas de 12 a 33% de 2000 a 2005; sin embargo, en 2010 descendieron a 23 por ciento.

En la región centro, las personas sin instrucción han mantenido sus remesas de 15% durante el periodo 2000-2010. Los individuos con educación primaria las han disminuido de 61 a 38% de 2000 a 2010. La población con educación preparatoria aumentó sus remesas de 24 a 35% en el lapso de 2000 a 2010. Las personas con educación profesional han incrementado la cantidad de remesas de 0.3 a 13% de 2000 a 2010.

En la zona sur-sureste, los individuos sin instrucción han reducido sus remesas de 42 a 15% de 2000 a 2010. No obstante, la población con educación primaria las ha elevado de 41 a 54% en el mismo periodo. Las personas con educación preparatoria incrementaron sus remesas de 14 a 32% de 2000 a 2005, pero descendieron a 25% en 2010. Las personas con educación profesional disminuyeron sus remesas de 4 a 0.3% de 2000 a 2005; sin embargo, para 2010, aumentaron a 6 por ciento.

Las regiones norte y centro se caracterizan por mayor recepción de remesas en individuos con educación preparatoria y profesional en comparación con las otras. La tradicional y la sur-sureste se distinguen por contar con mayor recepción de remesas para la población sin instrucción y educación primaria con respecto a las demás.

Cabe resaltar que la zona norte presentó mayor nivel educativo de sus receptores (62% preparatoria y profesional); el monto de sus remesas creció de manera real a diferencia de las demás. Si bien es cierto que la preparación educativa del receptor no guarda relación directa con el nivel de estudios del que envía las remesas, este dato indica que a mayor educación son mejores las expectativas de ingreso. En un estudio sobre México (Calderón y Huesca, 2014), se indica la relación de la zona fronteriza y el nivel educativo con la recepción de remesas.

El componente de los grupos por nivel educativo resultó diferenciado entre el número de individuos y niveles de recepción de remesas, por lo que resulta de gran importancia en la determinación de desigualdades del ingreso. Además de proporcionar información de la distribución de las remesas y los cambios de ésta con el paso del tiempo.

Distribución de las remesas regionales por parentesco

En esta parte se especifican los receptores de remesas por parentesco, así como la cuantía de dichos recursos; además, se establecen las diferencias significativas en el promedio de recepción de remesas por parentesco, así como de distribución, para determinar si la pertenencia a un cierto grupo permite tener ventaja en la captación de remesas.

Análisis de la población por parentesco

A nivel nacional se aprecia un aumento de la población cuyo parentesco es jefe(a) de familia, esto es, de 51 a 59% durante el periodo 2000-2005, para luego disminuir a 52%. Los individuos cuyo parentesco es de esposo(a) descendieron su participación de 34 a 19% de 2000 a 2010. La población con parentesco de hijo(a) y otros se aumentó de 8 y 7%, respectivamente en el 2000, a 15 y 14% en 2010 (véase cuadro 8).

En la región tradicional, la población con parentesco de jefe(a) de familia incrementó su proporción de 45 a 55% de 2000 a 2005, pero disminuyó a 51% en 2010. Los individuos con parentesco de esposo(a) redujeron su participación de 41 a 24% de 2000 a 2010. En las personas con parentesco de hijo(a) y otros incrementó su participación de 7 y 8%, respectivamente en 2000, a 15 y 11% en 2010.



Cuadro 8. Remesas regionales por parentesco por individuos
2000, 2005 y 2010

Individuos	2000									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Jefe(a) de familia	261 293	45%	149 362	54%	178 496	62%	106 710	48%	695 861	51%
Esposo (a)	237 997	41%	73 967	27%	79 339	27%	72 579	33%	463 882	34%
Hijo (a)	38 694	7%	40 588	15%	17 843	6%	19 147	9%	116 272	8%
Otros	46 809	8%	12 812	5%	14 319	5%	22 513	10%	96 453	7%
Total	584 793	100%	276 729	100%	289 997	100%	220 949	100%	1 372 468	100%

	2005									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Jefe(a) de familia	464 391	55%	168 714	62%	182 770	60%	251 946	63%	1 067 821	59%
Esposo (a)	209 955	25%	63 403	23%	63 090	21%	80 234	20%	416 692	23%
Hijo (a)	103 439	12%	22 328	8%	15 195	5%	33 158	8%	174 120	10%
Otros	64 546	8%	19 368	7%	42 057	14%	37 671	9%	163 642	9%
Total	842 331	100%	273 813	100%	303 112	100%	403 009	100%	1 822 265	100%

	2010									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Jefe(a) de familia	424 504	51%	139 832	50%	168 710	49%	181 070	59%	914 116	52%
Esposo (a)	196 461	24%	42 089	15%	56 488	16%	43 178	14%	338 216	19%
Hijo (a)	123 825	15%	50 919	18%	60 159	17%	34 076	11%	268 979	15%
Otros	87 835	11%	48 780	17%	62 268	18%	49 559	16%	248 442	14%
Total	832 625	100%	281 620	100%	347 625	100%	307 883	100%	1 769 753	100%

Promedio		
Jefe(a) de familia	892 599	54%
Esposo (a)	406 260	25%
Hijo (a)	186 457	11%
Otros	169 512	10%
Total	1 654 829	100%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

En la región norte, la población con parentesco de jefe(a) de familia aumentó su participación de 54 a 62% durante el periodo 2000-2005; sin embargo, disminuyó a 50% en 2010. En los individuos con parentesco de esposo(a) la proporción se redujo de 27 a 15% en el periodo 2000-2010. Las personas con parentesco de hijo(a) disminuyeron su participación de 15 a 8% de 2000 a 2005; sin embargo, se elevó a 18% en 2010. Los sujetos con parentesco de otros aumentaron su proporción de 5 a 17% de 2000 a 2010.

En la región centro, la población con parentesco de jefe(a) de familia y esposo(a) redujo su participación de 62 y 27%, respectivamente en el año 2000, a 49 y 16% en 2010. Los individuos con parentesco de hijo(a) disminuyeron su proporción de 6 a 5% de 2000 a 2005, no obstante, se incrementó a 17% en 2010. Las personas con parentesco de otros aumentaron su participación de 5 a 18% de 2000 a 2010.

En la región sur-sureste, la población con parentesco de jefe(a) de familia elevó su participación de 48 a 63% de 2000 a 2005, pero disminuyó a 59% en 2010. Los individuos con parentesco de esposo(a) redujeron su proporción de 33 a 14% durante el periodo 2000 a 2010. Las personas con parentesco de hijo(a) y otros disminuyeron su participación de 9 y 10%, respectivamente en el 2000, a 8 y 9% en 2005; sin embargo, se incrementó a 11 y 16% en 2010.

La región sur-sureste se caracteriza por tener mayor proporción de individuos con parentesco de jefe(a) de familia con 59% en relación con las otras zonas. La región tradicional se distingue por ser la de mayor proporción de sujetos con parentesco de hijo(a) con 24% en comparación con los demás espacios. Las regiones norte y centro destacan por tener mayor proporción de población con parentesco de hijo(a) y otros respecto a las demás.

Análisis de los ingresos de remesas por parentesco

A nivel nacional, el aumento de las remesas en la población cuyo parentesco es jefe(a) de familia, pasa de 55 a 70% de 2000 a 2010. Las remesas de los individuos con parentesco de esposo(a) disminuye de 34 a 11% durante el periodo 2000-2010. Las remesas de la población cuyo parentesco es de hijo(a) y otros se incrementaron de 6 y 5%, respectivamente, en 2000 a 8 y 12% en 2010 (véase cuadro 9).

En la región tradicional las remesas de la población con parentesco de jefe(a) de familia aumentaron su proporción de 53 a 74% de 2000 a 2010. Las remesas de los individuos con parentesco de esposo(a) disminuyeron de 36 a 13% en el lapso de 2000 a 2010. Las de las personas con parentesco de hijo(a) y otros incrementaron su participación de 5 y 6%, respectivamente en 2000, a 10 y 7% en 2005, pero disminuyó a 7 y 6% en 2010.

En la región norte las remesas de la población con parentesco de jefe(a) de familia elevaron su participación de 45 a 72% durante el periodo 2000-2010. Las remesas de los individuos con parentesco de esposo(a) bajaron su proporción de 41 a 8% de 2000 a 2010. Las de las personas con parentesco de hijo(a) disminuyeron de 11 a 4% de 2000 a 2005, no obstante, incrementaron a 5% en 2010. Las remesas de los sujetos con parentesco de otros aumentaron de 4 a 15% en el periodo 2000-2010.



Cuadro 9. Remesas familiares regionales por parentesco por ingresos, 2000, 2005 y 2010

Remesas ^{a, b}	2000									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Jefe(a) de familia	1 174.08	53%	408.23	45%	666.80	70%	326.02	55%	2 575.12	55%
Esposo (a)	785.81	36%	370.42	41%	246.11	26%	172.26	29%	1 574.59	34%
Hijo (a)	110.53	5%	95.30	11%	16.53	2%	52.99	9%	275.35	6%
Otros	138.64	6%	32.63	4%	17.10	2%	46.02	8%	234.38	5%
Total	2 209.06	100%	906.57	100%	946.53	100%	597.28	100%	4 659.45	100%

Remesas ^{a, b}	2005									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Jefe(a) de familia	1 357.71	68%	657.41	69%	652.64	66%	799.58	78%	3 467.35	70%
Esposo (a)	295.16	15%	172.41	18%	101.82	10%	85.76	8%	655.15	13%
Hijo (a)	198.70	10%	37.85	4%	55.23	6%	64.66	6%	356.43	7%
Otros	134.35	7%	90.60	9%	184.85	19%	75.67	7%	485.47	10%
Total	1 985.92	100%	958.27	100%	994.55	100%	1 025.66	100%	4 964.41	100%

Remesas ^{a, b}	2010									
	Región tradicional		Región norte		Región centro		Región sur-sureste		Global	
Jefe(a) de familia	1 206.88	74%	747.90	72%	404.90	60%	533.49	68%	2 893.17	70%
Esposo (a)	217.15	13%	84.96	8%	90.77	13%	47.89	6%	440.77	11%
Hijo (a)	118.09	7%	57.06	5%	55.16	8%	95.28	12%	325.59	8%
Otros	99.84	6%	151.29	15%	123.83	18%	104.37	13%	479.32	12%
Total	1 641.96	100%	1 041.21	100%	674.67	100%	781.02	100%	4 136.86	100%

Promedio		
Jefe(a) de familia	8 935.64	65%
Esposo (a)	2 670.52	19%
Hijo (a)	957.38	7%
Otros	1 199.17	9%
Total	13 762.71	100%

^a Millones de dólares.

^b Precios constantes a diciembre de 2010.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

En la región centro, las remesas de la población con parentesco de jefe(a) de familia disminuyeron de 70% en 2000 a 60% en 2010. Las de los individuos con parentesco de esposo(a) se redujeron de 26 a 10% de 2000 a 2005, pero se incrementaron a 13% en 2010. Las de parentesco de hijo(a) aumentaron de 2 a 8% durante el periodo 2000-2010. De las personas con parentesco de otros acrecentaron su participación de 2 a 19% de 2000 a 2005, no obstante, bajaron a 18% en 2010.

En la región sur-sureste, las remesas de la población con parentesco de jefe(a) de familia ascendieron su participación de 55 a 78% de 2000 a 2005, empero, en 2010 disminuyeron a 68%. Las remesas de

los individuos con parentesco de esposo(a) descendieron de 29 a 6% en el periodo 2000-2010. Las remesas de las personas con parentesco de hijo(a) y otros se redujeron de 9 y 8%, respectivamente en 2000, a 6 y 7% en 2005, pero se incrementaron a 12 y 13% en 2010.

La región centro se caracteriza por tener la menor proporción de remesas de individuos con parentesco de jefe(a) de familia en relación con las demás zonas. La sur-sureste se distingue por tener la menor participación de remesas de personas con parentesco de esposo(a) y la mayor proporción de remesas de sujetos con parentesco de hijo(a) en comparación con las otras regiones. La región tradicional se destaca por tener la menor participación de remesas de personas con parentesco de otros.

Como se aprecia, existe mayor participación de las personas con parentesco de hijo(a) y otros en el fenómeno migratorio, lo que indica que al ver reducidas las remesas durante el periodo 2005-2010, buscaron diversificar las fuentes derivadas de éstas; sin embargo, las regiones norte y centro fueron las únicas que incrementaron el número de participantes, que incidentemente son las que tienen mayor participación de personas con parentesco hijo(a) y otros, esto en concordancia con la NELM donde la familia tiene un papel preponderante en la decisión de emigrar.

El componente de los grupos por parentesco resultó marginalmente diferenciado entre el número de individuos y los niveles de recepción de remesas, por lo que no es confiable determinar las desigualdades de ingreso. Además de proporcionar información de la distribución de las remesas y los cambios de la misma con el paso del tiempo.

Efectos de las remesas en la desigualdad de las regiones

Después de analizar los diferentes valores que inciden en la captación de remesas, se procede a ver su impacto en la desigualdad nacional y regional. Para medir la desigualdad utilizaremos el coeficiente de Gini por ser el más adecuado, además de ser una medida robusta y por brindar facilidad de interpretación de resultados, toda vez que está acotado su valor entre 0, que representa la no existencia de desigualdad, porque todos los individuos u hogares tienen el mismo ingreso, y 1, máxima desigualdad, debido a que el ingreso está concentrado en una sola persona u hogar.

A nivel nacional, se muestra (véase cuadro 10) el comportamiento decreciente de la desigualdad que pasa de 0.5340, en el año 2000, a 0.5110, en 2005, hasta llegar a 0.4870, en 2010. Asimismo, se aprecia que al compararlo con el escenario sin remesas fue menor la desigualdad con éstas que sin ellas, teniendo un efecto de reducción de la desigualdad en el año 2000 por 0.0090; en 2005 de 0.0110 y de 0.0070 para 2010, esto es, las remesas a nivel nacional reducen la desigualdad.

Con respecto a las regiones, en la tradicional el efecto de las remesas es más pronunciado, dado que redujo los niveles de desigualdad en 0.0240, 0.0150 y 0.0070 en los años 2000, 2005 y 2010, respectivamente, debido a que es la zona con mayor captación y segunda en proporción de hogares rurales contra hogares urbanos, y respecto al nivel de ingresos para individuos sin instrucción y primaria.

La zona sur-sureste ostenta el segundo lugar, donde el efecto de las remesas en la reducción de la desigualdad se ubicó en 0.0080, 0.0120 y 0.0070 en los años 2000, 2005 y 2010, respectivamente. Éste fue un escenario esperado, aunque sus ingresos se ubicaban en promedio en tercer sitio, el número de receptores se vio sensiblemente disminuido al incrementar en promedio el ingreso por concepto de remesas; la relación de hogares rurales contra hogares urbanos es la primera, asimismo, su nivel de ingresos con respecto a los individuos sin instrucción y con los de nivel primaria.



Cuadro 10. Coeficiente de Gini sin y con remesas por regiones, 2000, 2005 y 2010

Región	2000		
	Sin Remesas	Con Remesas	Diferencia ^a
Tradicional	0.5410	0.5210	0.0200
Norte	0.4750	0.4690	0.0060
Centro	0.5460	0.5400	0.0070
Sur-sureste	0.5480	0.5400	0.0080
Nacional	0.5430	0.5340	0.0090
Banco Mundial ^b		0.5190	
Diferencia		0.0150	

Región	2005		
	Sin Remesas	Con Remesas	Diferencia ^a
Tradicional	0.4860	0.4620	0.0240
Norte	0.4820	0.4750	0.0070
Centro	0.5380	0.5320	0.0060
Sur-sureste	0.5310	0.5200	0.0120
Nacional	0.5210	0.5100	0.0110
Banco Mundial ^b		0.5110	
Diferencia		-0.0010	

Región	2010		
	Sin Remesas	Con Remesas	Diferencia ^a
Tradicional	0.5020	0.4870	0.0150
Norte	0.4610	0.4560	0.0050
Centro	0.4870	0.4820	0.0040
Sur-sureste	0.5140	0.5080	0.0070
Nacional	0.4940	0.4870	0.0070
Banco Mundial ^b		0.4720	
Diferencia		0.0150	

^a Valor positivo es disminución y negativo aumento de la desigualdad.

^b Datos del Banco Mundial (2000, 2005 y 2010).

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, ENIGH (2000, 2005 y 2010).

La zona norte se coloca en tercer lugar del efecto de las remesas sobre la reducción de los niveles de desigualdad en 0.0060, 0.0070 y 0.0050 en los años 2000, 2005 y 2010, respectivamente; es un resultado acorde con lo esperado, porque aunque fue la única zona donde los ingresos crecieron de manera real durante el periodo, su relación de hogares rurales contra hogares urbanos es la última, y nivel de ingresos se encuentra en individuos con educación preparatoria y profesional.

La región centro ocupa el cuarto sitio, donde el efecto de las remesas en la reducción de los niveles de desigualdad fue de 0.0070, 0.0060 y 0.0040 en los años 2000, 2005 y 2010, respectivamente, también es el resultado en cuanto a lo previsible, aunque sus ingresos fueron altos, al final disminuyeron y esto sumado al crecimiento constante de los receptores de remesas redujo de manera proporcional el ingreso por concepto de remesas; la relación de hogares rurales contra hogares urbanos es la tercera, y su nivel de ingresos se encuentra en individuos con educación preparatoria y profesional.

En este sentido, cabe resaltar, en primer lugar, que la región sur-sureste disminuyó de 0.54 en 2000 a 0.51 en 2010; sin embargo, siempre mantuvo los niveles más elevados de desigualdad entre todas las regiones durante el periodo; segundo, mientras que la zona norte registró los menores niveles de desigualdad, siempre por debajo de 0.5; tercero, tanto a nivel nacional como en todas las regiones y años, la diferencia entre los dos coeficientes de Gini es negativa, si bien reducida, lo cual significa que hubo disminución leve de la desigualdad, como consecuencia del envío de remesas a los hogares mexicanos durante todo el periodo; asimismo, se destaca la reducción de la desigualdad en la región tradicional como se esperaba, debió a que es la región con más migración hacia Estados Unidos.

Conclusiones

En la zona tradicional se muestra reducción de las remesas a nivel global, así como de los hogares que las reciben sin que con esto pierda su hegemonía. Es una región con equilibrio entre los hogares urbanos y rurales que recibe remesas. En la zona norte se observa aumento de las remesas a nivel global y reducción de los hogares que las reciben, en esta zona, los hogares receptores son eminentemente urbanos, además aquí los individuos receptores con nivel preparatoria y profesional tienen similitud con los que no tienen instrucción y con los de primaria.

En la región centro se presenta reducción de las remesas a nivel global, así como incremento de los hogares que las reciben. Esta zona inició con equilibrio entre los hogares urbanos y rurales; sin embargo, a últimas fechas se ha vuelto más urbano. En la región sur-sureste se aprecia reducción de las remesas a nivel global y de los hogares que las reciben; aquí los hogares receptores de remesas son eminentemente rurales.

En todos los casos la población masculina recibe proporcionalmente más remesas que las mujeres. A nivel global, la edad de recepción de éstas es de 0 a 11 años y de 65 y más años. Los individuos receptores con educación preparatoria y profesional se incrementaron de 20 a 30%, con excepción de la zona norte como se mencionó antes. En cuanto al parentesco, cada vez participan más individuos con parentesco de otros en la recepción de las mismas. Asimismo, se destaca el efecto paliativo sobre la desigualdad en todas las regiones, sobre todo en la tradicional y la sur-sureste. Un dato curioso es que las regiones más alejadas de la frontera norte cuentan con mayor número de hogares que las reciben, lo que contraviene a los modelos de gravedad económica donde la distancia inhibe el comercio.

La desigualdad disminuyó de manera preponderante en la región tradicional, debido a que presenta el máximo nivel de remesas que capta esta zona; una presencia importante de hogares rurales y sus ingresos de remesas dependen principalmente de individuos sin preparación y primaria. La región sur-sureste redujo en segundo término la desigualdad por efecto de las remesas, debido esencialmente al incremento de los ingresos promedio de sus hogares, primero en presencia de hogares rurales receptores y en ingresos por remesas por individuos sin preparación y primaria.

La desigualdad se redujo en tercer término por efecto de las remesas en la región norte, ya que fue la única zona con crecimiento real

en la recepción de éstas; tiene presencia de hogares urbanos receptores y su nivel de ingreso depende de individuos con educación preparatoria y profesional. Por último, la región centro disminuyó la desigualdad por efecto de las remesas, como consecuencia principal de la reducción de sus ingresos, al tiempo que se incrementaba el número de receptores; cuenta con una presencia preponderante de hogares urbanos receptores y sus ingresos por remesas dependen, en la mayoría, de individuos con nivel preparatoria y profesional.

Debido al efecto que tienen las remesas en la desigualdad y su comportamiento en los diferentes grupos que participan en este fenómeno, se puede apuntar lo siguiente, por una parte, da la razón a las tres corrientes de pensamiento de la migración, pues sus planteamientos no son excluyentes. Por un lado, se ve validada la teoría estructuralista, pues se observa la gran dependencia de estos recursos por parte de los migrantes. Al mismo tiempo, por el lado de los funcionalistas, se observa cómo resuelven problemas de desigualdad en los ámbitos nacional y regional; sin embargo, las más beneficiadas por estos recursos son las regiones, ya que presentan tradicionalmente los mayores índices de pobreza y desigualdad, lo que genera dudas sobre sus efectos duraderos. Por último, se mostró que cada vez más integrantes de la familia recibían remesas, esto indica mayor número de fuentes, lo que apoyaría la teoría de que la familia es la que decide en mayor medida sobre el proceso migratorio.

El tema de las remesas en México es muy diverso debido a su comportamiento tan disímil en las diferentes regiones del país. No es un tema que tenga un solo origen o que su comportamiento pueda ser generalizado en todo el país. Cada una de las regiones presenta retos y oportunidades que deben ser superados y aprovechados conforme a las particularidades de cada región para lograr un máximo aprovechamiento de estos recursos en beneficio de las familias mexicanas y, por ende, del país.

Como futuras líneas de investigación, se propone realizar un análisis del efecto de las remesas en la descomposición de la desigualdad por regiones de México, por área urbano-rural, así como por género, edad, educación y parentesco. Esto permitirá identificar más de cerca los factores que inciden en la disminución de la pobreza y, al mismo tiempo, a los grupos más vulnerables, a fin de permitir la implementación de políticas focalizadas a potencializar el aprovechamiento de los factores que disminuyen la desigualdad y en consecuencia a los grupos más desprotegidos.

- Åkesson, L. (2009), "Remittances and inequality in Cape Verde: the impact of changing family organization", en *Global Networks*, vol. 9, pp. 381-398.
- BANXICO (2012), *Informe Anual 2011*.
- BBVA, Fundación (2012), *Situación Migración México, Bancomer y BBVA Research*, julio, 2012.
- Bracamontes, J. y M. Camberos (2012), *Las transferencias monetarias de Oportunidades. Su impacto en la pobreza de México*, México, D.F., Clave Editorial.
- Cabrera, C. et al. (2005), *Introducción a los indicadores económicos y sociales de México*, Facultad de Economía, UNAM.
- Calderón, C. y L. Huesca (2014), "Profile of earners and remittances in Mexico: a relative deprivation approach", en *Contaduría y Administración: Revista Internacional*, vol. 59, pp. 11-33.
- Canales, A. et al. (2002), *El papel de las remesas en el balance ingreso-gasto de los hogares. El caso del Occidente de México, El Norte de Todos. Migración y trabajo en tiempos de globalización*, Universidad de Guadalajara, PROFMEX, Universidad de California en Los Ángeles y Juan Pablos Editores.
- Canales, A. e I. Armas (2004), "Remesas e inversión productiva en comunidades de alta migración a Estados Unidos. El caso de Teocaltiche, Jalisco", en *Migraciones Internacionales*, vol. 2, pp. 142-172.
- Canales, Alejandro I. (2008a), "Las cifras sobre remesas en México. ¿Son creíbles?", en *Migraciones Internacionales*, vol. 4, pp. 5-35.
- _____ (2008b), "El papel económico y productivo de las remesas en México. Una visión crítica", disponible en: http://www.huellasmexicanas.org/alejandra/migracion-y-economia/canalesalejandroremesas.pdf/at_download/file.
- Candia, J. y D. Delgadillo (2008), "Desigualdad y pobreza. Elementos para la elaboración de una agenda de cooperación internacional", en *Construyendo los temas clave de la cooperación internacional para el desarrollo en México*, España, Porrúa.
- Fajnzylber, P. y J. López (2008), "The development impact of remittances in Latin America", en *Remittances and Development: Lessons from Latin America*, pp. 1-19.
- Fuentes, N. y S. González (2012), "Medición de las remesas familiares de los migrantes mexicanos en EUA, 1993-2007", en *Análisis Económico*, núm. 65, XXVII, 151-170.
- Giannetti, M. et al. (2009), "Migrant remittances and inequality in Central-Eastern Europe", en *International Review of Applied Economics*, vol. 23, pp. 289-307.
- Huesca, L. et al. (2009), "Análisis regional de las remesas y sus perceptores en México, 2000 y 2005", en *Estudios Fronterizos*, vol. 10, núm. 19, pp. 49-83.
- INEGI (2000), *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares: ENIGH-2000, bases de datos*, México, INEGI.
- _____ (2005), *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares: ENIGH-2005, bases de datos*, México, INEGI.
- _____ (2010), *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares: ENIGH-2010, bases de datos*, México, INEGI.
- _____ (2005), *Población rural y urbana*, disponible en: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P. Consulta: 20 de diciembre de 2013.
- Jones, R. (1995), *Ambivalent journey: US migration and economic mobility in north-central Mexico*, University of Arizona Press.
- Olowa, O. et al. (2011), "Remittances, Inequality and Social Welfare in Rural Nigeria", en *IUP Journal of Agricultural Economics*, vol. 8, pp. 7-29.

- SRE (2011), *Remesas*, disponible en: http://www.ime.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=460&lang=es. Consulta: 23 de diciembre de 2013.
- Székely, M. (2005), “Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y 2004”, en *El Trimestre Económico*, vol. 72, pp. 913-931.
- Tuirán, R. et al. (2006), “El monto de las remesas familiares en México: ¿mito o realidad?”, en *Papeles de población*, vol. 12, pp. 147-169.
- Wouterse, F. (2010), “Remittances, Poverty, Inequality and Welfare: Evidence from the Central Plateau of Burkina Faso”, en *The Journal of Development Studies*, vol. 46, pp. 771-789.
- Zúñiga E. y P. Leite (2006), “Los procesos contemporáneos de la migración México-Estados Unidos: una perspectiva regional”, en Zúñiga E. et al. (coords.) (ed.), *Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países*, México, D.F., Conapo/Colmex/UDEG/CIESAS/Casa Juan Pablos.

Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México

Rigoberto García Ochoa
María de Lourdes Romo Aguilar
Jorge Alberto Muñan Valencia
El Colegio de la Frontera Norte

Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México ■ *Financial inclusion. An introductory analysis of regional differences in Mexico*

Resumen

Reconociendo el papel que tiene la inclusión financiera para reducir la vulnerabilidad económica de la población, así como las diferencias económicas y sociales expresadas territorialmente en México, se presenta en este trabajo un análisis introductorio de las diferencias regionales que en materia de inclusión financiera existen en el país. Después de aplicar el método de conglomerados jerárquicos, se identifican seis grupos de estados con diferencias significativas en el acceso y uso de servicios financieros formales. Se concluye con tres propuestas específicas: i) mostrar una visión regional de la relación entre pobreza e inclusión financiera; ii) discutir críticamente el acceso y uso de crédito en la reducción de la vulnerabilidad económica, y iii) analizar el rol de los proveedores alternativos para una mayor penetración financiera en México.

Palabras clave

Inclusión, conglomerados.

Clasificación JEL: I31.

Abstract

Recognizing the role that the financial inclusion has to reduce the economic vulnerability of the population, as well as the economic and social discrepancy expressed territorially in Mexico, it is presented in this project an introductory analysis of the regional contrasts in a matter of financial inclusion occurred in Mexico. After applying the hierarchical conglomerates method, six groups of states are identified with a meaningful discrepancy in the access and use of formal financial services. This is concluded with three specific proposals: i) present a regional vision of the poverty and financial inclusion relationship; ii) discuss in a critical way the role of the use and access of credit in the reduction of the economic vulnerability, and iii) analyze the role of the alternative suppliers for a bigger financial breakthrough in Mexico.

Keywords

Region, inclusion, cluster.

Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México

Rigoberto García Ochoa
María de Lourdes Romo Aguilar
Jorge Alberto Muñan Valencia

Introducción

La inclusión financiera aparece en la actualidad como uno de los temas de política pública más importantes en los países en vías de desarrollo, debido a que la dimensión social implícita en este tema ha derivado en una línea de pensamiento que sostiene como premisa fundamental una relación directa entre inclusión financiera y desarrollo social (Thorat, 2006; Demirgüç-Kunt y Klapper, 2012; Inouea y Hamorib, 2012; Huang y Singh, 2011; Manji, 2010; Chibba, 2009; Imboden, 2005; Jalilian y Kirkpatrick, 2002; Adams y Fitchett, 1992; Zeller *et al.* 1997, y Zeller, 1995), situación que ha despertado el interés de investigadores procedentes de diversas disciplinas de las ciencias sociales.

Con este marco de referencia se destaca que la dimensión espacial en el estudio de la inclusión financiera es una área de investigación que puede generar conocimiento teórico y empírico relevante, pues la diversidad de características económicas, sociales y culturales que se manifiestan en México colocan un escenario que infiere diferencias espaciales significativas en las dimensiones que componen el concepto de inclusión financiera. De tal forma que el objetivo de este trabajo es analizar las características principales de los espacios o territorios homogéneos, a escala subnacional, en función de las variables de acceso y uso del sistema financiero formal en el país.

La estructura del trabajo se conforma de la siguiente manera. En la primera parte, se presenta una breve revisión de la literatura en torno a los aspectos sociales vinculados a la inclusión financiera, de manera especial sobre cómo dicha inclusión es un factor que contribuye a reducir la vulnerabilidad económica de la población. Enseguida se identifica, como problema de investigación, la necesidad de integrar la dimensión espacial al estudio de la inclusión financiera, debido a las pro-

fundas diferencias económicas y sociales que se manifiestan en la república mexicana. Después se desarrolla el proceso metodológico empleado para identificar y caracterizar espacios subnacionales en función de sus características de acceso y uso de servicios financieros en el país. Posteriormente, se explican los resultados obtenidos y se propone analizar una serie de temas en torno a la inclusión financiera en México. Por último, se presentan los comentarios finales y las conclusiones.

Estudio de la literatura

De acuerdo con la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV) de México, la inclusión financiera tiene que ver con “el acceso y uso de servicios financieros formales bajo una regulación apropiada que garantice esquemas de protección al consumidor y promueva la educación financiera para mejorar las capacidades financieras de todos los segmentos de la población” (CNBV, 2014a). Esta conceptualización deriva en una línea de pensamiento que señala impactos positivos de la inclusión no sólo en el crecimiento económico y estabilidad financiera de un país, también en aspectos sociales relevantes como la reducción de la pobreza, la desigualdad de ingresos y la vulnerabilidad económica de la población (AFI, 2013: 2).

Usha Thorat, exsubdirectora general del Banco de la Reserva de la India, destacó esta dimensión social en el IV Programa de Desarrollo Humano y Finanzas del Estado, al señalar que la inclusión financiera es fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio de reducción de la pobreza mundial (Thorat, 2006).¹ Para este fin, Thorat advierte que se requiere una participación coordinada con las siguientes características: i) el estado debe promover e implementar políticas fiscales que faciliten el crecimiento económico y el desarrollo social; ii) el sistema financiero, por su parte, debe innovar sus estrategias de ampliación de cobertura y diseño de instrumentos de crédito eficientes, y iii) la sociedad civil debe participar activamente, a través de organizaciones no

¹ Este evento fue organizado conjuntamente por el Colegio de la Banca Agrícola (India), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión de Planeación de Pune, el 16 de enero de 2006 en Pune, India. Véase discurso completo en: http://www.ruralfinance.org/biblioteca/elaboracion-de-politicas/servicios-financieros-para-los-pobres/servicios-financieros-para-los-pobres/es/?no_cache=1&srec=11148&tudet=raining&tudet2=&tudet3=2&referer=MTA1MTY%3D

gubernamentales (ONG), grupos de autoayuda (SHG, por sus siglas en inglés), cooperativas y otras instituciones de desarrollo comunitario, para lograr una mayor inclusión de los pobres al sistema financiero formal.

Estos planteamientos tienen, desde la perspectiva del presente trabajo, implicaciones relevantes en el estudio de la inclusión financiera en México y el mundo, ya que, como lo señalan Demirgüç-Kunt y Klapper (2012), a escala global, aproximadamente 50% de los adultos tiene algún tipo de cuenta en una institución financiera formal; sin embargo, este valor promedio oculta profundas diferencias en función del desarrollo económico de los países. Si bien, en los países desarrollados cerca de 90% de los adultos reporta tener una cuenta en una institución financiera formal, sólo 41% de los adultos de los países en vías de desarrollo se encuentra en esa situación. En términos absolutos, hay aproximadamente 2 500 millones de personas en el mundo que no tienen una cuenta bancaria formal, la mayoría viven en países en vías de desarrollo.

En el caso de México, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2012 (CNBV/INEGI, 2014), aproximadamente 36.0% de los adultos tiene un ahorro formal y 44.0% uno informal; mientras que 28.0% de los adultos goza de algún tipo de crédito formal y 34.0% cuenta con un crédito informal. Esto significa que cerca de 27 millones de mexicanos adultos (38.3% del total) no tienen una cuenta de ahorro formal o informal, y poco más de 34 millones (49% del total) con ningún tipo de crédito.

De esta manera, lograr en México lo que Thorat (2006) llama una participación conjunta del Estado, el sistema financiero nacional y la participación de la sociedad civil para alcanzar una mayor inclusión financiera surge desde la perspectiva de este trabajo como un tema de investigación relevante.

En este sentido, la literatura del tema evidencia un creciente interés por analizar la dimensión social de la inclusión financiera, principalmente en tres líneas de investigación específicas: i) la relación entre inclusión financiera y reducción de la pobreza; ii) el papel de proveedores financieros alternativos, y iii) el estudio de los determinan-

La inclusión financiera tiene que ver con “el acceso y uso de servicios financieros formales bajo una regulación apropiada que garantice esquemas de protección al consumidor y promueva la educación financiera para mejorar las capacidades financieras de todos los segmentos de la población.

tes de la inclusión financiera. A continuación, se describen los principales trabajos que han estudiado estos temas.

Inclusión financiera y pobreza

En el caso de la primera línea de investigación que hace referencia al nexo *inclusión financiera-reducción de la pobreza*, Inouea y Hamorib (2012) analizaron en 28 estados y territorios de la India si la penetración de los sistemas financieros contribuyó efectivamente a reducir la pobreza en el periodo de 1973 a 2004, y sus resultados indican una clara relación entre ambas dimensiones, al encontrar una reducción en los niveles de pobreza urbana y rural.

Huang y Singh (2011) estudiaron la relación entre desarrollo financiero y reducción de la pobreza en 37 países del África subsahariana en el periodo de 1992 a 2006, donde hallaron que la mayor penetración de sistemas financieros, acompañada de un reforzamiento de los derechos de propiedad, ayudó a mejorar la equidad en el ingreso y redujo la pobreza de la población.

Manji (2010) trata el tema de los derechos de propiedad relacionados con la inclusión financiera en los países del tercer mundo, específicamente en Tanzania y Uganda, en el que hubo profundos vacíos en las legislaciones nacionales para proteger los derechos de propiedad de las mujeres, escenario que dificulta el acceso de las féminas al crédito formal.

Chibba (2009) e Imboden (2005) examinaron la inclusión financiera como un factor determinante para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, principalmente de reducir la pobreza mundial, y destacan que las crisis económicas hacen indispensable promover una mayor inclusión financiera de los pobres, para ello es necesaria una participación coordinada entre los tomadores de decisiones involucrados en el tema.

Por último, los trabajos de Jalilian y Kirkpatrick (2002), Adams y Fitchett (1992), Zeller, Schrieder, von Braun y Heidhues (1997) y Zeller (1995) destacan el papel de la inclusión financiera para reducir la pobreza en los hogares rurales, esto debido a la falta de infraestructura y a los niveles de marginación de la población en este ámbito espacial.

Proveedores financieros alternativos

La segunda línea muestra el papel de los proveedores financieros alternativos, en el que se observa una serie de trabajos que tienen como fin analizar cómo las organizaciones no gubernamentales (ONG), cooperativas de ahorro y crédito, grupos de autoayuda comunitarios, oficinas de correo y bancos comerciales y estatales, pueden alcanzar mayor inserción geográfica para mejorar la inclusión financiera de la población más vulnerable.

En Reino Unido, Jones (2006 y 2008) señala que, a partir de 1999, las uniones y cooperativas de crédito en zonas de bajos ingresos se transformaron en organizaciones sociales orientadas al mercado, las cuales han logrado impactos relevantes en comunidades excluidas y una mayor inclusión de los pobres a los servicios financieros formales.

Inouea y Hamorib (2012), por su parte, acuñaron el concepto *permeabilidad financiera* para medir en 76 países en vías de desarrollo, en el periodo de 1995 a 2008, la expansión de instituciones microfinancieras que han contribuido a reducir los niveles de pobreza, en donde se encontró que esta permeabilidad presenta un impacto estadísticamente significativo en este esfuerzo.

Por otra parte, Ojong (2014) subraya la necesidad de estudiar a profundidad lo que producen las cooperativas de crédito para reducir los niveles de pobreza en los países más vulnerables como Camerún, dado que el tipo de organizaciones como las ya mencionadas está creciendo significativamente, debido a que ofrecen una variedad de servicios financieros que mitigan las necesidades económicas de la población excluida del sistema económico formal.

Asimismo, un tema particularmente relevante por su naturaleza *informal*, y que es analizado por Benda (2013), es el rol desempeñado por las asociaciones de ahorro y crédito rotativo en Ruanda, en el que demuestra que el sistema de ahorro y crédito de este tipo de asociaciones contribuye a cubrir las necesidades básicas de la población más pobre, además de conservar los ahorros en las comunidades y generar un capital social con base en la confianza y la solidaridad.

En América Latina, un tema destacado en torno a la inclusión financiera tiene que ver con los Programas de Transferencias Condicionadas, ya que, como lo apuntan Maldonado, Moreno, Giraldo y Barrera (2011), la implementación de este tipo de mecanismos vinculados generalmente al sector financiero formal para reducir los costos

de operación representa una de las políticas sociales más importantes encaminadas a reducir la pobreza, pues, por un lado, se incrementa el consumo de la población con lo que se mitiga su vulnerabilidad económica y, por el otro, se invierte en capital humano, salud y educación, para mejorar así sus condiciones de vida.

En el caso de México, estos autores destacan el carácter pionero del programa Oportunidades, cuyo objetivo es reducir la pobreza extrema de la población mediante un apoyo económico destinado a cubrir gastos de alimentación, salud, educación y consumo energético (Maldonado *et al.*, 2011: 141), a través del sistema financiero formal, luego que los beneficiarios contaban con una cuenta bancaria (débito).

Determinantes de la inclusión financiera

La tercera línea de investigación tiene que ver con el estudio de los determinantes de la inclusión financiera. En la actualidad, el diseño está cobrando cada vez más trascendencia, la instrumentación y aplicación de encuestas nacionales para conocer los principales factores que explican la inclusión financiera. En el ámbito internacional, el esfuerzo más importante es la *Base de datos de inclusión financiera* del Banco Mundial (Global Findex Database), instrumento que recopila información de 148 países (World Bank, 2014). Las encuestas de ingreso y gasto en los hogares que aplican periódicamente buena parte de los países representan también un instrumento valioso para conocer algunas dimensiones de la inclusión financiera, por ejemplo, la vulnerabilidad económica personal y el uso de tarjeta de crédito.

Al respecto, Demirgüç-Kunt y Klapper (2012) precisan que, al analizar la información del Global Findex Database, el nivel de ingreso, los costos operativos y de transacción de los diferentes instrumentos financieros, las distancias de viaje a los puntos de acceso (por ejemplo, sucursales bancarias, cajeros y puntos de venta), así como los requisitos y condiciones establecidos por la banca comercial son los principales factores explicativos de los bajos niveles de inclusión financiera en el mundo.

Carbó, Gardener y Molyneux (2005 y 2007) estudian la inclusión financiera de los pobres y destacan que se ha convertido en uno de los temas de política pública más importantes en la actualidad y, al analizar los determinantes tanto en los países desarrollados como en

vías de desarrollo, encuentran que el nivel de ingreso de los hogares y los créditos con altas tasas de interés son los principales factores que afectan esta inclusión, además de apuntar que en los casos específicos de Estados Unidos y Reino Unido, los pobres, financieramente excluidos, son principalmente migrantes hispanos o de países en vías de desarrollo.

En México, sobresalen los trabajos de Hoyo, Peña y Tuesta (2013 y 2014) quienes, con base en la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2012 (CNBV/INEGI, 2014), identifican los principales factores determinantes de la inclusión financiera en México. Los resultados del primer trabajo muestran que los bajos ingresos y la autoexclusión son las principales barreras para acceder al sistema financiero formal, las cuales se asocian a su vez con una serie de variables, principalmente ingreso, género, educación, ocupación, tamaño de localidad, además de elementos subjetivos que advierten una preferencia por el mercado financiero informal (2013: 11-15); mientras que los de la segunda investigación apuntan que la edad, la posición en el hogar y el estado civil son las características personales que más influyen en la inclusión (2014: 14).

Dimensión espacial de la inclusión financiera

La revisión de literatura que se presenta en torno a las principales líneas de investigación acerca de la dimensión social de la inclusión financiera resulta ser, en la actualidad, un elemento necesario para el desarrollo económico y social de los países en vías de desarrollo. Sin embargo, hay algunos puntos que, desde la perspectiva de este trabajo, resaltan la necesidad de incorporar la dimensión territorial en el estudio de la inclusión financiera en México como tema de investigación.

En primer lugar, tomando en cuenta los conceptos revisados, la inclusión financiera está directamente relacionada con el nivel de bienestar (medido con el ingreso) y las distancias de viaje a los puntos de acceso (Demirgüç-Kunt y Klapper, 2012; Carbó, Gardener y Molyneux, 2005 y 2007), así como al tamaño de localidad (Hoyo, Peña y Tuesta, 2013), por lo que se infiere que existen diferencias territoriales significativas en el acceso y uso de crédito formal por parte de la población, debido a las diferencias presentes en el nivel de vida y población urbana en el país. El cuadro 1 muestra al respecto los valores

promedio en el ámbito estatal de cuatro indicadores que comprueban la pertinencia de esta afirmación.



Cuadro 1. Grado de urbanización, Índice de Desarrollo Humano, y acceso y crédito formal por entidad federativa en 2012

Clave	Entidad federativa	Grado de urbanización (%)	PIB per cápita (pesos)	Acceso	Crédito
1	Aguascalientes	0.72	114 484.34	11.07	4 599.08
2	Baja California	0.85	114 411.02	14.19	4 494.77
3	Baja California Sur	0.69	140 176.89	15.02	5 755.62
4	Campeche	0.55	145 934.25	8.78	4 879.37
5	Coahuila de Zaragoza	0.85	152 677.39	14.29	6 410.28
6	Colima	0.75	110 764.91	12.79	6 825.11
7	Chiapas	0.33	45 904.30	4.59	2 833.13
8	Chihuahua	0.79	98 847.25	10.26	4 238.49
9	Distrito Federal	0.99	247 675.86	14.71	14 141.31
10	Durango	0.58	89 903.50	7.6	4 180.55
11	Guanajuato	0.60	88 945.43	8.19	5 166.27
12	Guerrero	0.42	53 150.96	6.25	3 774.60
13	Hidalgo	0.29	74 060.47	6.31	3 762.58
14	Jalisco	0.73	105 530.69	11.23	5 212.98
15	México	0.71	73 245.20	6.73	4 277.39
16	Michoacán de Ocampo	0.47	65 266.09	6.57	4 323.54
17	Morelos	0.58	83 335.15	9.32	5 166.01
18	Nayarit	0.47	70 172.65	9.01	4 744.90
19	Nuevo León	0.90	194 923.67	19.24	7 244.94
20	Oaxaca	0.25	50 741.26	4.82	3 404.30
21	Puebla	0.49	70 739.54	6.46	3 947.92
22	Querétaro	0.50	137 034.28	12.53	5 329.46
23	Quintana Roo	0.79	137 249.46	17.16	5 205.92
24	San Luis Potosí	0.53	94 280.47	7.55	3 953.49
25	Sinaloa	0.59	91 020.69	11.58	4 733.64

continúa...

continuación

Clave	Entidad federativa	Grado de urbanización (%)	PIB per cápita (pesos)	Acceso	Crédito
26	Sonora	0.75	133 590.92	13.41	5 200.44
27	Tabasco	0.34	74 986.53	7.49	4 886.25
28	Tamaulipas	0.82	117 119.07	15.27	5 307.16
29	Tlaxcala	0.34	58 161.11	5.58	3 781.96
30	Veracruz de Ignacio de la Llave	0.42	86 144.83	6.84	4 593.14
31	Yucatán	0.61	92 521.51	9.05	4 544.16
32	Zacatecas	0.40	80 253.27	6.79	3 036.78
	Mínimo	0.25	45 904.30	4.59	2 833.13
	Máximo	0.99	247 675.86	19.24	14 141.31
	Media	0.60	102 914.15	10.02	4 998.61
	Desviación típica	0.19	42 319.27	3.80	1 902.95

Fuente: elaboración propia con datos de CNBV (2014b).

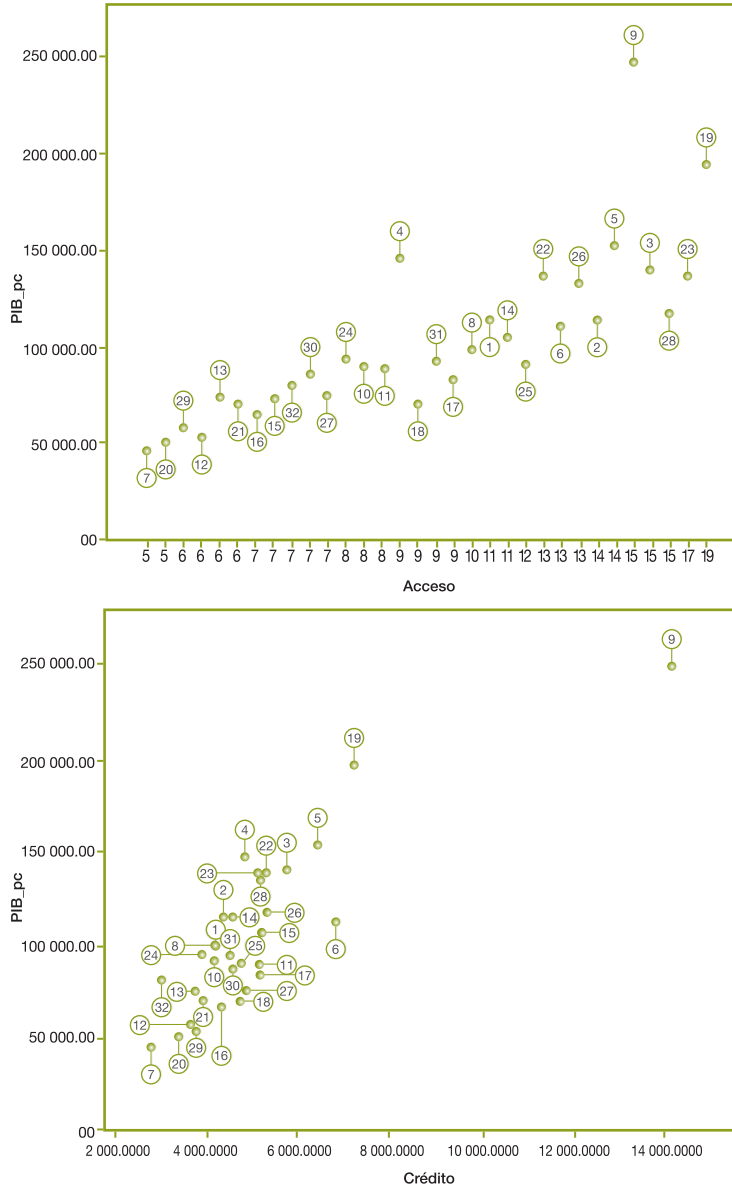
Para medir el nivel de ingreso se usa el producto interno bruto per cápita (PIB pc), expresado en pesos, en el año 2008. Para el caso del tamaño de localidad se usa el grado de urbanización, calculado con el porcentaje de población viviendo en localidades con 15 mil o más habitantes. En cuanto a la inclusión financiera, se presentan dos variables propuestas por la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV): entrada a puntos de acceso (Acceso) que se calcula con el número de dichos puntos, y uso de crédito formal (Crédito) que se calcula con el número de contratos de crédito celebrados, ambos por cada 10 mil habitantes.

En primer lugar, al observar los valores de la media, mínimos, máximos y, sobre todo, la desviación típica del grado de urbanización, así como el PIB pc, se comprueba que existen diferencias significativas en las 32 entidades federativas. Con base en este escenario, al analizar la correlación entre cada uno de los indicadores con sus correspondientes para medir la inclusión financiera, se confirma una relación significativa (figuras 1 y 2).²

² Los números mostrados en los puntos de las figuras 1a, 1b, 2a y 2b corresponden a las claves de las entidades federativas (véase primera columna del cuadro 1).



Figura 1. Relación entre el Índice de Desarrollo Humano y la inclusión financiera en México



Fuente: elaboración propia con datos de CNBV (2014b).

Por ejemplo, la figura 1 y el cuadro 2 muestran que el PIB pc y el acceso a un crédito formal correlacionan significativamente con un valor de 0.815, mientras que el PIB pc y el uso de un crédito formal correlacionan de igual forma con un valor de 0.847.



Cuadro 2. Correlaciones entre el IDH estatal con acceso y crédito

Variable	Concepto	PIB pc	Acceso
PIB pc	Correlación de Pearson	1	0.815**
	Sig. (bilateral)		0
	N	32	32
Acceso	Correlación de Pearson	0.815**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	32	32

Variable	Concepto	PIB pc	Acceso
PIB pc	Correlación de Pearson	1	0.847**
	Sig. (bilateral)		0
	N	32	32
Crédito	Correlación de Pearson	0.847**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	32	32

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

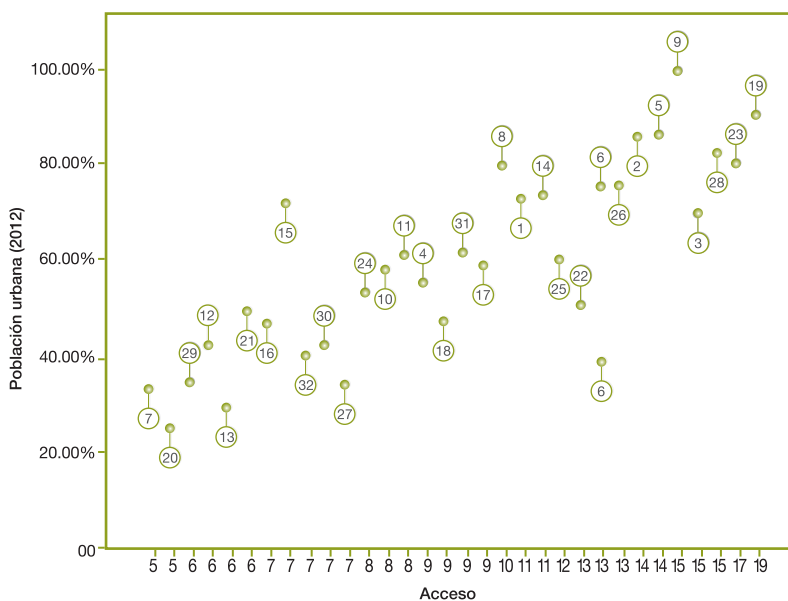
Fuente: elaboración propia con datos de CNBV (2014b).

En el caso del grado de urbanización se presenta un escenario similar con el acceso a crédito formal (figura 2), ya que ambas correlacionan con un valor de 0.845; sin embargo, no sucede lo mismo con el uso de crédito formal, dado que se obtiene una correlación de 0.644 que, aunque sigue siendo significativa, es menor que las anteriores.

En resumen, este breve análisis descriptivo evidencia un escenario con profundas diferencias en los niveles de ingreso y grado de urbanización en los estados de México. Considerando que según la revisión de la literatura presentada tanto el nivel de ingreso como el tamaño de las localidades son dos de los factores más importantes que explican la inclusión financiera de la población en los países en vías de desarrollo; en este trabajo se destaca la necesidad de incorporar la dimensión territorial al estudio de la inclusión financiera en el país.

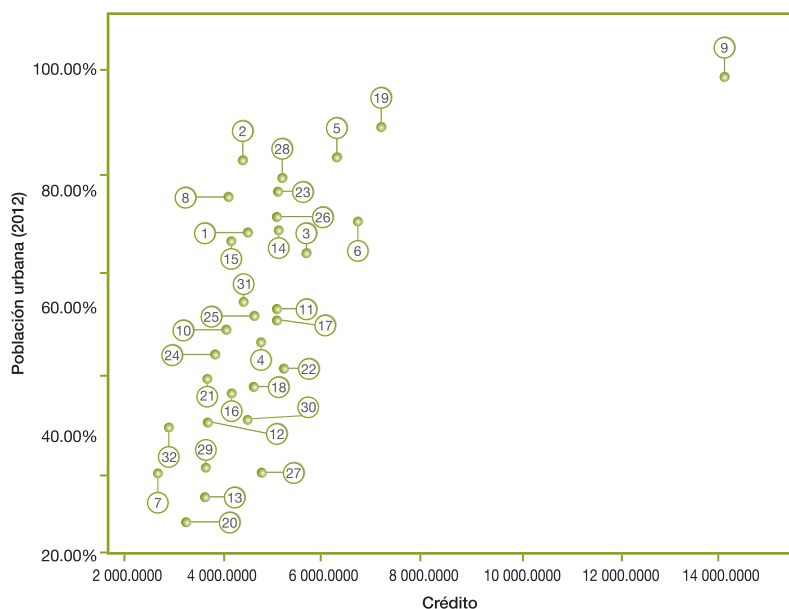


Figura 2. Relación entre porcentaje de población urbana e inclusión financiera



continúa...

continuación



Fuente: elaboración propia con datos de CNBV (2014).

El territorio, comprendido como un espacio activo que determina las interacciones entre los distintos agentes económicos y sociales en un espacio geográfico concreto, reconoce la desigualdad, sea esta histórica o emergente. De esta manera, conocer las desigualdades territoriales en torno a la inclusión financiera en México es un esfuerzo que, si bien es meramente introductorio por la unidad de análisis empleada en este trabajo (entidades federativas), puede presentar información empírica relevante para revertir el escenario actual de acceso y uso de crédito formal en el país.



Cuadro 3. Correlaciones entre el porcentaje de población urbana estatal con acceso y crédito

Variable	Concepto	PIB pc	Acceso
PIB pc	Correlación de Pearson	1	0.845**
	Sig. (bilateral)		0
	N	32	32
Acceso	Correlación de Pearson	0.845**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	32	32

Variable	Concepto	PIB pc	Acceso
PIB pc	Correlación de Pearson	1	0.644**
	Sig. (bilateral)		0
	N	32	32
Crédito	Correlación de Pearson	0.644**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	32	32

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia con datos de CNBV (2014b).

Metodología

De acuerdo con el objetivo general de este trabajo, se plantea que existen grupos de entidades federativas con características similares o relativamente homogéneas en materia de inclusión financiera. Para conformar y caracterizar estos grupos de entidades, se emplea el *análisis de conglomerados jerárquico*, técnica de estudio multivariado que tiene como objetivo ordenar una serie de observaciones en una determinada

cantidad de grupos según las características que poseen. La fuente de información utilizada es la base de datos con estadísticas e indicadores estatales y municipales de la Comisión Nacional Bancaria y de Valores, actualizada hasta diciembre de 2012 (CNBV, 2014b).

El análisis de conglomerados permite agrupar objetos (estados en este caso) en grupos (conglomerados) con una alta homogeneidad interna y una alta heterogeneidad intragrupal. Como técnica descriptiva y exploratoria, este análisis determina las características estructurales de una serie de observaciones que, en el caso de este trabajo, permitirá tener un primer acercamiento a las diferencias regionales de la inclusión financiera en México.

Las variables seleccionadas responden al marco conceptual y metodológico desarrollado por la Comisión Nacional Bancaria y de Valores que, a través de la Dirección General para el Acceso a Servicios Financieros de la Vicepresidencia de Política Regulatoria, genera una base de datos que mide indicadores básicos de inclusión financiera en tres dimensiones (cuadro 4): i) acceso; ii) uso-banca, y iii) uso-entidades de ahorro y crédito popular (EACP).

Se torna relevante discutir los elementos constitutivos de la inclusión financiera, el peso que se le debe otorgar a cada uno y las implicaciones que en materia de política pública tienen estos para reducir la vulnerabilidad económica y la pobreza de la población.



Cuadro 4. Indicadores básicos de inclusión financiera en México

Indicador	Canal	Tipo	Ámbito
Acceso	Sucursales	Demográfico (por cada 10 mil adultos)	Nacional
	Cajeros		Regional
	Terminales Punto de Venta (TPV)		Estatad
			Municipal
Uso-Banca	Captación	Demográfico (por cada 10 mil adultos)	Nacional
	Crédito		Regional
	Transacciones		Estatad
			Municipal
Uso-EACP	Captación	Demográfico (por cada 10 mil adultos)	Nacional
	Crédito		Regional
			Estatad
			Municipal

Fuente: elaboración propia con datos de CNBV e INEGI (2014).

Para el análisis de conglomerados jerárquicos se considerarán, de acuerdo con CNBV (2014), tres indicadores que agrupen las dimensiones de acceso, captación y crédito. A continuación se presenta la caracterización de estos indicadores.

Indicador estatal de acceso (A)= puntos de acceso por cada 10 mil adultos

$$A=(10\ 000) \sum_1^3 \frac{X_i}{P}$$

Donde:

Xi = canal de acceso (1= sucursales, 2= corresponsales, 3= cajeros)

P= población adulta del estado

Indicador estatal de uso captación (cap)= productos de captación por cada 10 mil adultos (contratos de depósito)

$$\text{Cap}=(10\ 000) \sum_1^2 \frac{Y_i}{P}$$

Donde:

Y_i = canal de captación (1= banco, 2= EACP)

P= población adulta del estado

Indicador estatal de uso de crédito (cred)= productos de crédito por cada 10 mil adultos (contratos de crédito)

$$\text{Cred}=(10\ 000) \sum_1^2 \frac{Z_i}{P}$$

Donde:

Z_i = canal de crédito (1= banco, 2= EACP)

P= población adulta del estado

El análisis descriptivo de las variables (indicadores) analizadas se muestra en el cuadro 5, en donde se evidencian profundas diferencias en los valores promedio de los 32 casos (estados) considerados.



Cuadro 5. Estadísticas descriptivas de los indicadores de acceso, captación y crédito (por cada 10 mil adultos)

	Acceso	Captación	Crédito
Promedio	10.021	10 877	4 998.6
Máximo	19.242	30 661	14 141
Mínimo	4.588	5 889.1	2 833.1
Mediana	9.027	10 505	4 666.4
Desviación típica	3.864	4 325.2	1 933.4

Fuente: elaboración propia con base en CNBV (2014b).

De esta manera, el algoritmo del análisis de conglomerados jerárquico inicia con la definición de una matriz de distancia (o similitudes) a partir de ello se construye la estructura jerárquica. Para formar los conglomerados se utilizó el método Ward, el cual busca los dos casos más próximos para formar un conglomerado que es indivisible, reiterando este proceso en las siguientes iteraciones de tal manera que se van formando conglomerados más grandes y heterogéneos hasta que se forma un sólo conglomerado que agrupa a todos los casos. La ventaja de utilizar este método es que reduce al mínimo la pérdida de información cada vez que se funden los casos para formar un conglomerado (Ward, 1963).

El punto clave es identificar los conglomerados que se forman en los primeros pasos, pues estos presentan mayor homogeneidad interna y mayor heterogeneidad entre los distintos conglomerados. Para el caso específico de este trabajo, se identificaron seis grupos de entidades federativas (conglomerados) en las primeras iteraciones. Las características de estos conglomerados se explican a continuación.

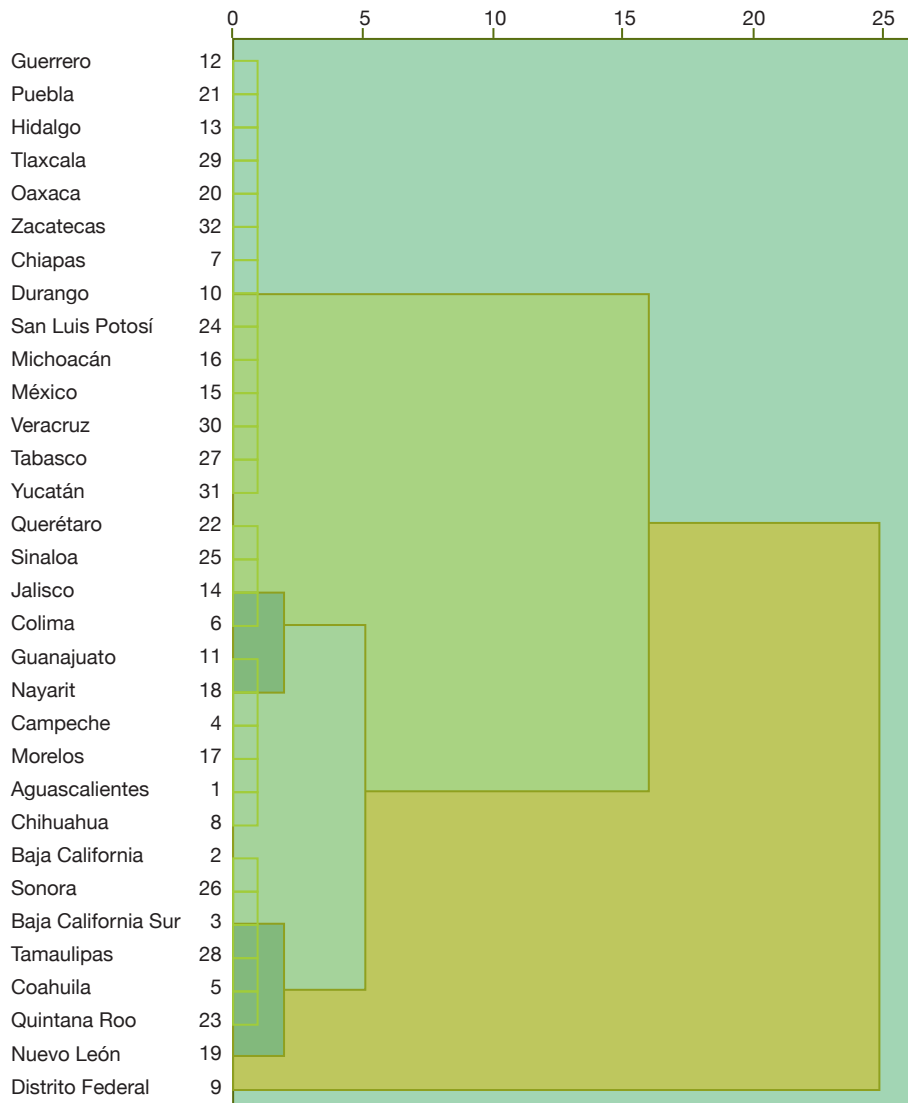
Resultados

Conformación de conglomerados

De acuerdo con el análisis de conglomerados jerárquicos se identifican seis grupos de estados (figura 3). Las principales características en cuanto a sus niveles de PIB per cápita y grado de urbanización, así como de los indicadores considerados de inclusión financiera y su caracterización se muestran en el cuadro 6 y la figura 4. Las entidades que conforman el conglomerado 1 son Chiapas, Durango, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Los indicadores muestran que por cada 10 mil adultos hay 6.5 sucursales de acceso, se celebran 7 960 contratos de captación y 4 047 contratos de crédito. En términos generales, se observa también que estos 14 estados presentan los valores más bajos en los tres indicadores, cuya evidencia representa una *baja inclusión financiera*.



Figura 3. Formación de conglomerados en función de los indicadores de inclusión financiera



Fuente: elaboración propia con información de CNBV (2014b).



Cuadro 6. Conformación de conglomerados
y sus principales características

Conglomerado	Estado	Acceso	Captación	Crédito	Caracterización
1	Chiapas	4.6	5 889.1	2 833.1	Baja inclusión financiera
	Durango	7.6	8 714.7	4 180.6	
	Guerrero	6.3	7 489.7	3 774.6	
	Hidalgo	6.3	7 995.4	3 762.6	
	México	6.7	7 704.8	4 277.4	
	Michoacán	6.6	10 517.6	4 323.5	
	Oaxaca	4.8	8 623.5	3 404.3	
	Puebla	6.5	7 566.2	3 947.9	
	San Luis Potosí	7.5	9 693.2	3 953.5	
	Tabasco	7.5	8 255.5	4 886.2	
	Tlaxcala	5.6	6 404.0	3 782.0	
	Veracruz	6.8	7 779.5	4 593.1	
	Yucatán	9.0	8 163.5	4 544.2	
	Zacatecas	6.8	8 043.6	3 036.8	
	Total	6.5	7 960.3	4 046.8	
2	Aguascalientes	11.1	11 467.1	4 599.1	Acceso y crédito bajo, captación media
	Campeche	8.8	9 975.2	4 879.4	
	Chihuahua	10.3	10 492.2	4 238.5	
	Guanajuato	8.2	13 342.2	5 166.3	
	Morelos	9.3	10 723.3	5 166.0	
	Nayarit	9.0	13 285.9	4 744.9	
		Total	9.2	11 907.7	

continúa...

continuación

Conglomerado	Estado	Acceso	Captación	Crédito	Caracterización
3	Colima	12.8	13 704.8	6 825.1	Acceso y crédito medio, alta captación
	Jalisco	11.2	12 453.2	5 213.0	
	Querétaro	12.5	14 300.0	5 329.5	
	Sinaloa	11.6	14 200.6	4 733.6	
	Total	11.6	13 174.9	5 208.7	
4	Baja California	14.2	10 318.7	4 494.8	Acceso y crédito bajo, captación media
	Baja California Sur	15.0	11 536.6	5 755.6	
	Coahuila	14.3	11 126.9	6 410.3	
	Quintana Roo	17.2	11 810.3	5 205.9	
	Sonora	13.4	10 520.3	5 200.4	
	Tamaulipas	15.3	11,038.1	5 307.2	
	Total	14.6	10 890.5	5 326.4	
5	Nuevo León	19.2	14 254.3	7 244.9	Alto acceso y captación, crédito medio
6	Distrito Federal	14.7	30 660.6	14 141.3	Alta inclusión financiera
Total nacional		9.7	11 543.7	5 406.7	Bajo acceso, captación y crédito medio

Fuente: elaboración propia con información de CNVB (2014b).

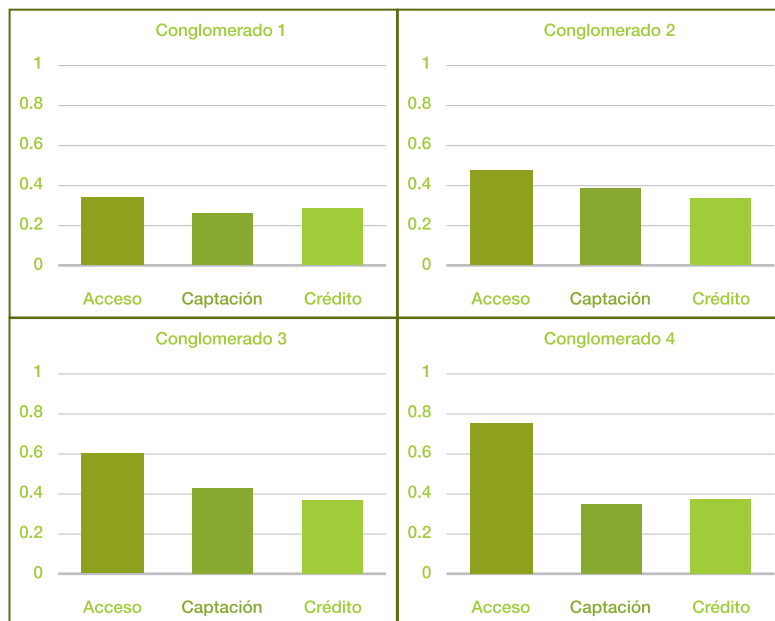
Enseguida se identifican dos conglomerados que presentan una diferencia cualitativamente importante con respecto al anterior en las tres dimensiones analizadas. El conglomerado 2 lo conforman Aguascalientes, Campeche, Chihuahua, Guanajuato, Morelos y Nayarit, seis estados que presentan un valor promedio de 9.2 sucursales de acceso, 11 908 contratos de captación y 4 833 contratos de crédito por

cada 10 mil adultos, valores que indican un incremento significativo de los tres indicadores con respecto al conglomerado 1, principalmente en los indicadores de acceso y captación, de ahí que se caracterice como un grupo con *captación media* pero con bajo acceso y crédito.

Los valores observados en el conglomerado 3, conformado por Colima, Jalisco, Querétaro y Sinaloa, muestran un incremento con respecto al conglomerado 2. Las 11.9 sucursales de acceso y los 13 175 contratos de captación en esta agrupación se encuentran por encima de la media nacional, mientras que los 5 209 contratos de crédito están ligeramente por debajo de los 5 407 contratos que son el promedio nacional, en ambos casos por cada 10 mil adultos. Estos valores muestran entonces que en términos generales los estados que conforman estos conglomerados se caracterizan por una *alta captación*, con *acceso y crédito medio*.

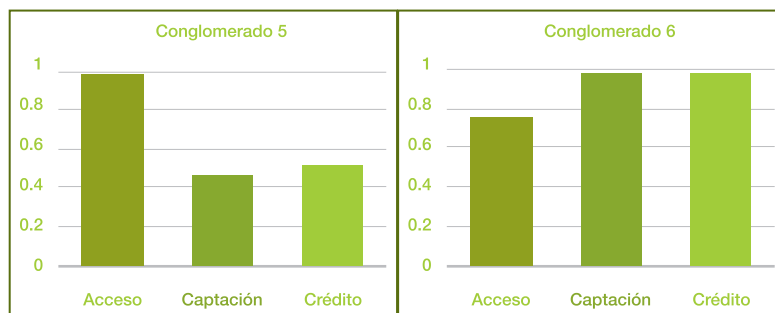


Figura 4. Comparativo de los indicadores de inclusión financiera



continúa...

continuación



Fuente: elaboración propia con información de CNVB (2014).

El conglomerado 4, conformado por Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Quintana Roo, Sonora y Tamaulipas, se distingue por su indicador de acceso a sucursales. En promedio este conglomerado presenta 14.6 sucursales por cada 10 mil adultos, sólo debajo de Nuevo León y el Distrito Federal. En cuanto a los indicadores de uso, 10 891 contratos de captación están por debajo de la media nacional, incluso es el segundo valor más bajo observado (sólo por encima de los 7 960 contratos del conglomerado 1; mientras que los 5 307 contratos de crédito están ligeramente por debajo del promedio nacional. Esto significa que los estados que conforman este grupo se distinguen por una *alta accesibilidad* de la población a las instituciones que proporcionan un crédito, pero presentan *valores medios en la captación y uso del crédito*.

Los conglomerados 5 (Nuevo León) y 6 (Distrito Federal) son los únicos casos aislados que se identificaron en este análisis. Las 19.2 sucursales, 14 254 contratos de captación y 7 245 contratos de crédito por cada 10 mil adultos muestran que Nuevo León presenta resultados de inclusión financiera superiores al promedio nacional y, en el caso específico del indicador de acceso a sucursales, este estado ocupa el primer lugar, muy por encima de los demás, por lo cual este conglomerado se caracteriza por su *alto acceso y captación y valores medios en crédito*.

Por su parte, el Distrito Federal con sus 30 661 contratos de captación y 14 141 contratos de crédito demuestra que es por mucho la entidad con mayor uso de los sistemas financieros formales en el país,

mientras que las 14.7 sucursales evidencian que ocupa el segundo lugar en el indicador de acceso, sólo por debajo de Nuevo León, en ambos casos cifras consideradas por cada 10 mil adultos. De tal forma que el Distrito Federal se caracteriza por presentar en términos generales una *alta inclusión financiera*.

La identificación y caracterización de conglomerados en función de los indicadores de acceso a infraestructura y uso de servicios financieros formales (captación y crédito) demuestra que existen diferencias regionales relevantes en México. Este escenario justifica la idea propuesta en este trabajo en el sentido de ampliar la escala de análisis a un nivel subnacional, pues, como lo señalan Demirgüç-Kunt y Klapper (2012), los valores promedio a escala nacional ocultan profundas diferencias en desarrollo económico y social en las distintas regiones del país.

Si bien, generalmente los indicadores de inclusión financiera observados varían en función de los niveles de ingreso y grado de urbanización estatal, cabe destacar que esta relación no es necesariamente directa, debido a que dichos niveles presentan diferentes combi-

La identificación y caracterización de conglomerados en función de los indicadores de acceso a infraestructura y uso de servicios financieros formales (captación y crédito) demuestra que existen diferencias regionales relevantes en México.

naciones en los conglomerados identificados, es decir, en algunos se distingue el acceso, en otros la captación y en otros el crédito.

En este sentido hay diferentes combinaciones en los conglomerados identificados, en algunos se distingue el acceso, en otros, la captación y en otros, el crédito. Por lo anterior, a continuación se mencionan algunos temas que, de acuerdo con las características de los diferentes conglomerados de entidades federativas encontrados, justifican la relevancia de la dimensión territorial en el estudio de la inclusión financiera en México.

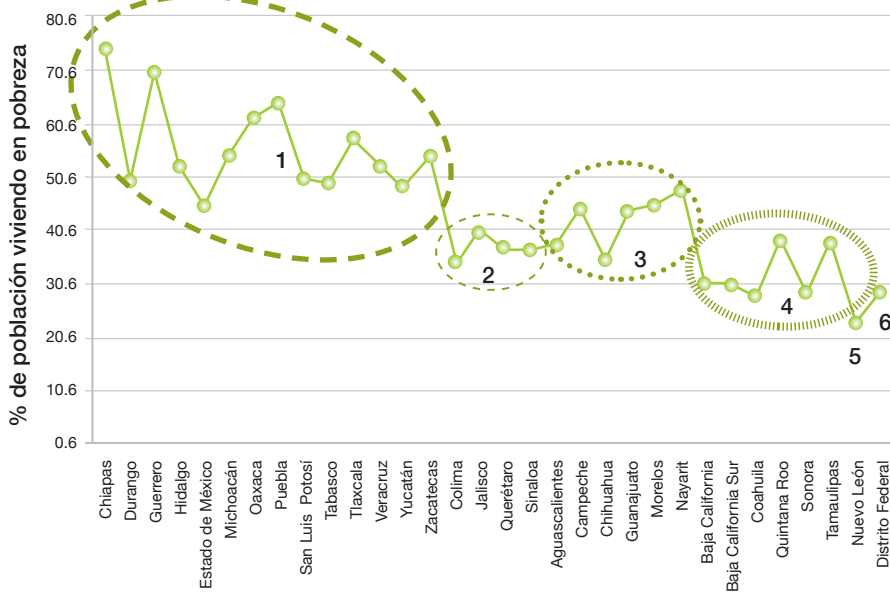
Visión regional de la relación pobreza-inclusión financiera

La revisión de la literatura mostró que prácticamente todos los trabajos de investigación que han abordado el estudio de la dimensión social de la inclusión financiera, o bien sus factores determinantes, señalan que los bajos ingresos y la marginación social de las personas son los

principales factores que impiden la inclusión financiera de los pobres. Al revisar el porcentaje de población que vive en pobreza en cada una de las entidades que conforman los conglomerados identificados en este trabajo (figura 5), se comprueba efectivamente una relación significativa entre pobreza e inclusión financiera,³ de manera especial en el conglomerado 1, el cual presenta los valores más bajos de inclusión financiera (figura 5).



Figura 5. Porcentaje de población viviendo en pobreza en las entidades que conforman los seis conglomerados identificados según sus niveles de inclusión financiera



Fuente: elaboración propia con datos de CONEVAL (2012).

³ Véase cómo las 14 entidades que conforman el conglomerado 1, las cuales presentan los valores más bajos de inclusión financiera, muestran los niveles más altos de pobreza. Sólo Nayarit y Morelos se ubican en otro conglomerado.

Este escenario fortalece la hipótesis de que al mejorar las condiciones de vida de los pobres que viven en los 14 estados que conforman el conglomerado 1, se daría la situación para incrementar sus posibilidades de ingresar al sistema financiero formal, a fin de generar así un círculo virtuoso, porque la disponibilidad de crédito formal reduce la vulnerabilidad económica de las personas. Para alcanzar un objetivo de esta naturaleza, resulta prioritario fortalecer las estrategias de desarrollo regional que identifiquen las zonas con mayor precariedad, pobreza y vulnerabilidad económica. Si bien, en este trabajo se destacan las condiciones de pobreza en los estados del conglomerado 1, no se excluye contar con una visión integral que promueva el vínculo entre inclusión financiera y pobreza en todas las regiones del país.

Diferencias entre acceso y uso de crédito

Afirmar que la reducción de la pobreza conduce a una mayor inclusión financiera de los grupos de población más vulnerables, puede generar un círculo virtuoso en el que, como se señala, el uso de un crédito formal sea un factor relevante para mejorar la calidad de vida de la población. Sin embargo, habría que cuestionar críticamente el papel que desempeñan las diferentes dimensiones de la inclusión financiera en esta relación.

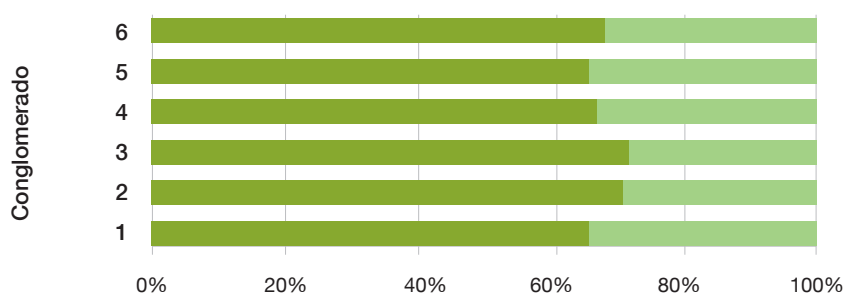
Tener acceso a la infraestructura, sean sucursales, corresponsales, cajeros o terminales punto de venta es, sin duda, una condición necesaria para realizar operaciones financieras que favorezcan la inclusión; sin embargo, esto no garantiza que los sectores de población más vulnerables usen los distintos servicios financieros.

La identificación de los seis grupos de estados en este trabajo deja ver que Nuevo León, con 19.2 sucursales, ocupa el primer lugar de acceso a servicios financieros, pero sus niveles de contrato de captación y crédito están muy por debajo del Distrito Federal, entidad con 14.7 sucursales, ambos casos por cada 10 mil adultos. De igual forma, las 14.6 sucursales del conglomerado 4 son significativamente superiores a las 11.5 del conglomerado 2 y a las 9.2 del 3, todos los casos por cada 10 mil habitantes, pero sus niveles de contrato de captación son menores y en el caso de los contratos de crédito son los mismos que el conglomerado 2 y ligeramente mayores que el 3. Se observa entonces que no existe una relación directa entre acceso y usos de servicios financieros.

En cuanto a los indicadores de uso, se percibe una importante diferencia en la proporción de contratos de captación con respecto a los de crédito (figura 6). Todos los conglomerados entre 66 y 72% del total de contratos realizados en 2012 corresponden a cuentas de captación, mientras que entre 28 y 34% comprenden cuentas de crédito. Paradójicamente, el grupo de estados con menor inclusión financiera (conglomerado 1) es el que presenta mayor participación de contratos de crédito, con 33.7% del total realizados.



Figura 6. Participación de contratos de captación y crédito por conglomerados



	1	2	3	4	5	6
■ Captación	66.3	71.1	71.7	67.2	66.3	68.4
■ Crédito	33.7	28.9	28.3	32.8	33.7	31.6

■ Captación ■ Crédito

Fuente: elaboración propia con información de CNBV (2014b).

Esto significa que tener un acceso alto a la infraestructura de servicios financieros, o bien que se tenga la posibilidad de celebrar contratos de captación (por ejemplo, cuentas de ahorro o débito), no garantiza una mayor disponibilidad y uso de un crédito formal. Este punto es relevante, pues si bien el acceso y las cuentas de captación son elementos necesarios para realizar movimientos financieros, no

inciden necesariamente en reducir la vulnerabilidad económica de la población como sí lo es la disponibilidad de un crédito según condiciones de regulación y tasas de interés adecuadas.

Ante este escenario, se torna relevante discutir críticamente en términos teóricos, conceptuales y metodológicos, los distintos elementos constitutivos de la inclusión financiera, el peso que se le debe otorgar a cada uno y, sobre todo, las implicaciones que en materia de política pública tienen estos para reducir la vulnerabilidad económica y la pobreza de la población.

El rol de los proveedores alternativos

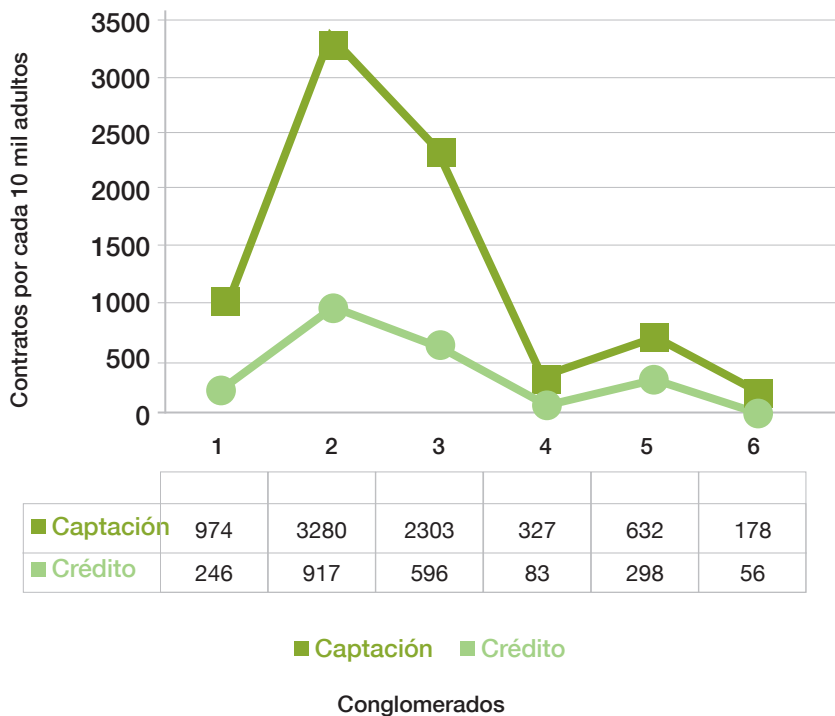
Un tema que ha recibido especial atención en el estudio de la inclusión financiera es el potencial que tienen las ONG, las cooperativas de ahorro y crédito, los grupos de autoayuda comunitarios, así como las oficinas de correo y bancos comerciales y estatales para alcanzar una mayor penetración en las regiones con la población más vulnerable. En este sentido, al comparar los indicadores de uso (captación y crédito) de las EACP entre los conglomerados identificados en este trabajo (figura 7)⁴, se observa que el conglomerado 2, formado por Colima, Jalisco, Querétaro y Sinaloa, presenta los niveles más altos de captación y crédito por parte de las EACP, seguido del conglomerado 3, constituido por Aguascalientes, Campeche, Chihuahua, Guanajuato, Morelos y Nayarit.

Estos resultados muestran que las EACP pueden representar una opción viable para mejorar los indicadores de inclusión financiera, de manera especial en las cuentas de ahorro y débito (captación) como el caso de los conglomerados 2 y 3, en los que se presentan niveles medios y bajos de captación, es decir, cruzan el umbral de baja inclusión financiera que caracteriza al conglomerado 1.

⁴ La figura 7 muestra exclusivamente los valores correspondientes a las EACP, es decir, se desagregaron los valores de la banca comercial de los indicadores mostrados en el cuadro 4.



Figura 7. Indicadores de captación y crédito de las EACP



Fuente: elaboración propia con información de CNBV (2014b).

De acuerdo con estos resultados, habría que analizar con mayor profundidad cómo las EACP pueden alcanzar mayor penetración financiera en los diferentes conglomerados, sobre todo en los estados más pobres que conforman el conglomerado 1. Parece necesario implementar una estrategia de difusión de las ventajas y riesgos que este tipo de instituciones ofrecen a la población para fomentar la cultura del ahorro. Según la Comisión Nacional Bancaria y de Valores, en la actualidad hay 59 cooperativas y 40 sociedades financieras populares autorizadas, 152 sociedades autorizadas se encuentran en nivel básico (activos menores a dos millones y medio de pesos) y 231 están en proceso de obtener su autorización.

Comentarios finales y conclusiones

Después de ofrecer un análisis introductorio de las diferencias regionales de la inclusión financiera en México, se identificaron cuatro grupos de estados y dos casos aislados (Nuevo León y Distrito Federal), que confirman en términos generales una mayor inclusión financiera conforme se incrementa el nivel de ingreso de la población, pero con características diferentes en las tres dimensiones de inclusión financiera consideradas: i) acceso, ii) captación y iii) crédito.

La identificación de seis grupos de entidades federativas relativamente homogéneas en función del acceso y uso de servicios financieros deriva en tres propuestas concretas:

1. Es necesario reconocer las características y especificidades de los diferentes grupos de entidades para que por medio de una política de desarrollo regional se establezcan objetivos y metas de inclusión financiera tendientes a reducir la vulnerabilidad económica de la población.
2. Se debe discutir críticamente el papel que desempeña el acceso a la infraestructura financiera, así como la captación y uso de crédito formal para reducir la vulnerabilidad económica y mejorar la calidad de vida de la población.
3. Analizar a mayor profundidad el papel de los proveedores alternativos, específicamente las EACP, para alcanzar mayor penetración financiera en México.

Se reconoce en toda su dimensión que este artículo es un ejercicio introductorio y, como consecuencia, limitado. Es necesario profundizar el estudio de la geografía de la inclusión financiera a escala más desagregada. La base de datos proporcionada por la CNBV ofrece información valiosa de inclusión financiera en el ámbito municipal, lo cual ofrece la posibilidad de seguir explorando e investigando el tema en México.

En esta línea, puede surgir toda una serie de preguntas de investigación, planteamientos de hipótesis y discusiones generales en torno a diversos temas, por ejemplo, el impacto de reformas institucionales en el marco normativo del sistema financiero nacional; el alcance que tienen las tecnologías de información, como el uso de internet y la telefonía móvil para reducir los costos de los sistemas

financieros, o bien, discutir los diferentes esquemas de participación conjunta entre gobierno, sector privado y organizaciones civiles para incrementar el acceso de los pobres al sistema financiero formal.

Por último, sólo basta concluir que el análisis en conjunto de todos estos factores permitirá a corto plazo fortalecer la dimensión social de la inclusión financiera como una línea de investigación relevante en México.

- Adams, D. y D. Fitchett (1992), *Informal finance in low-income countries*, Boulder, Colorado, Westview Press.
- AFI (Alliance for Financial Inclusion) (2013), *Putting Financial Inclusion on the Global Map*. The 2013 Maya Declaration Progress Report, disponible en: http://www.afi-global.org/sites/default/files/publications/afi_2013_maya_declaration_progress_report_final.pdf, consulta: 24 de octubre de 2014.
- _____ (2014), *Measurable Goals with Optimal Impact*. 2014 Maya Declaration Progress Report, disponible en: http://www.afi-global.org/sites/default/files/publications/2014_maya_declaration_progress_report_final_low_res.pdf, consulta: 24 de octubre de 2014.
- Benda, C. (2013), "Community rotating savings and credit associations as an agent of well-being: a case study from northern Rwanda", en *Community Development Journal*, año 48, núm. 2, pp. 232-247.
- Carbó S.; Gardener, E. y P. Molyneux (2005), *Financial Inclusion*, Reino Unido, Palgrave MacMillan.
- _____ (2007), "Financial Exclusion in Europe", en *Public Money and Management*, vol. 27, núm. 1, pp. 21-27.
- Chibba, M. (2009), "Financial Inclusion, Poverty Reduction and the Millennium Development Goals", en *European Journal of Development Research*, núm. 21, pp. 213-320.
- CNBV (Comisión Nacional Bancaria y de Valores) (2014a), "Inclusión financiera", disponible en: <http://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Paginas/Descripci%C3%B3n.aspx>, consulta: 29 de septiembre de 2014.
- _____ (2014b), "Bases de Datos de Inclusión Financiera", disponible en: <http://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Paginas/Bases-de-Datos.aspx>, consulta: 29 de septiembre de 2014.
- CNBV/INEGI (2014), *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2012*. Síntesis metodológica, México, CNBV/INEGI, disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/ENIF/ENIF2012/Sint_MetENIF2012/Sint_MetENIF2012.pdf, consulta: 29 de septiembre de 2014.
- Demirgüç-Kunt, A. y Klapper, L. (2012), "Measuring Financial Inclusion: The Global Findex Database", en *Policy Research Working Paper*, núm. 6025, World Bank.
- Gobierno de la República (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México, Gobierno de la República.
- Hoyo, C.; Peña, X. y D. Tuesta (2013), "Factores de demanda que influyen en la Inclusión Financiera en México: análisis de las barreras a partir de la ENIF", Documento de trabajo, núm. 13/36, diciembre, BBVA Research.
- _____ (2014), "Determinantes de la inclusión financiera en México a partir de la ENIF 2012", Documento de trabajo, núm. 14/14, junio, BBVA Research.
- Huang, Y. y R. Singh (2011), "Financial Deepening, Property Rights and Poverty: Evidence from Sub-Saharan Africa", Working Paper No. 11/196, International Monetary Fund.
- Imboden, K. (2005), "Building Inclusive Financial Sectors: The Road to Growth and Poverty Reduction", en *Journal of International Affairs*, vol. 58, núm. 2, pp. 65-86.
- Inouea, T. y S. Hamori (2012), "How has financial deepening affected poverty reduction in India? Empirical analysis using state-level panel data", en *Applied Financial Economics*, año 22, núm. 5, pp. 395-408.

- Jalilian, H. y C. Kirkpatrick (2002), “Financial development and poverty reduction in developing countries”, en *International Journal of Finance & Economics*, año 7, núm. 2, abril, pp. 97-108.
- Jones, P. (2006), “Giving Credit where it’s Due: Promoting Financial Inclusion through Quality Credit Unions”, en *Local Economy*, año 21, núm. 1, febrero, pp. 36-48.
- (2008), “From tackling poverty to achieving financial inclusion—The changing role of British credit unions in low income communities”, en *The Journal of Socio-Economics*, año 37, núm. 6, diciembre, pp. 2141-2154.
- Maldonado, J. et al. (2011), *Los programas de transferencias condicionadas: ¿ha-cia la inclusión financiera de los pobres en América Latina?*, International Development Research Centre, Serie Análisis Económico, núm. 26, Lima.
- Manji, A. (2010), “Eliminating Poverty? ‘Financial Inclusion’, Access to Land, and Gender Equality in International Development”, en *The Modern Law Review*, año 73, núm. 6, noviembre, pp. 985-1004.
- Naciones Unidas (2014), *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, disponible en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-es.pdf>, enero, consulta: 6 de octubre de 2014.
- Ojong, N. (2014), “Credit unions as conduits for microfinance delivery in Cameroon”, en *Annals of Public and Cooperative Economics*, año 85, núm. 2, junio, pp. 287-304.
- Thorat, U. (2006), “Financial Inclusion and Millennium Development Goals”, *IV Programa de Desarrollo Humano y Finanzas del Estado*, Pune, Reserve Bank of India, the College of Agricultural Banking, the UNDP and the Planning Commission at Pune, *RBI Bulletin*, vol. 50, núm. 2, pp. 239-43.
- Ward, J. (1963), “Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function”, disponible en: *Journal of the American Statistical Association*, vol. 58, núm. 301, marzo, pp. 236-244.
- World Bank (2014), “Financial Inclusion Data”, disponible en <http://datatopics.worldbank.org/financialinclusion/>, consulta: 22 de octubre de 2014.
- Zeller, M. (1995), “The Demand for Financial Services for Rural Households: Conceptual Framework and Empirical Findings,” en *Quarterly Journal of International Agriculture*, año 34, núm. 2, pp. 149-170.
- Zeller, M. et al. (1997), *Rural Finance for Food Security for the Poor. Implications for Research and Policy*, International Food Policy Research Institute, Washington.

Las tecnologías cívicas como herramientas ciudadanas para la innovación social

María Cristina Girardo Pierdominici
Prudencio Oscar Mochi Alemán
Lucía Abelenda Casalet

El Colegio Mexiquense, A.C.

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM

Fundación Avina

Resumen

El objetivo de este artículo es dar cuenta sobre procesos de innovación social llevados a cabo por organizaciones de la sociedad civil a través del uso de tecnologías cívicas. Para evidenciar este tipo de innovación que tiene una pluralidad de fuentes y canales para distribuir se han seleccionado dos casos vinculados al desarrollo de software cívico en el campo de la transparencia y rendición de cuentas en América Latina. El primer caso es el de la organización La Factura (Perú) y el segundo es de las organizaciones Codeando México (México). Ambos casos se centran en iniciativas ciudadanas orientadas a la transparencia y rendición de cuentas en cuanto a áreas urbanas de América Latina.

Palabras clave

Tecnologías cívicas, innovación social, OSC, desarrollo de herramientas tecnológicas, software libre.

Clasificación JEL: 010, 039.

Abstract

The aim of this article is to show about social innovation processes carried out by civil society organizations linked to civic technologies. To demonstrate this type of innovation which has a variety of sources and channels to be distributed, it has been selected two cases linked to civic development of software in the field of transparency and accountability in Latin America. The first case is that of the Organization La Factura (Peru) and the second is organizations Codeando Mexico (Mexico). Both cases focus on citizen initiatives that seek to improve transparency and accountability in urban areas of Latin America.

Keywords

Civic technologies, social innovation, civil society organizations, development of technological tools, free software.

Las tecnologías cívicas como herramientas ciudadanas para la innovación social

María Cristina Girardo Pierdominici
Prudencio Oscar Mochi Alemán
Lucía Abelenda Casalet

Introducción



El proceso de globalización y la importancia del conocimiento han transformado la forma de entender la realidad actual (Conceição y Heitor, 1999). Así, se han multiplicado diversas modalidades de cooperación para la investigación y generado nuevas formas de coordinación para aglutinar individuos y organizaciones en torno a la creación de nuevos conocimientos (Cozzens *et al.*, 1990; Ziman, 2000). Estos hechos han dado lugar a lo que los teóricos contemporáneos denominan una *sociedad basada en el conocimiento* (Castells, 1996; Foray y Lundvall, 1996).

Las llamadas redes sociales y la Web 2.0 constituyen poderosas herramientas para el trabajo colaborativo y la gestión, entre otras dimensiones como las actuales comunidades presenciales o virtuales, que a la par desarrollan nuevas identidades, ligadas a la llamada cultura digital (Hofmann, Ramírez y Bojórquez, 2014). De esta forma, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen un espacio público diferente con oportunidades y características modernas (Mochi, 2001).

En este contexto, la hipótesis que se pretende demostrar es que se necesitan ciertos factores específicos en las organizaciones de la sociedad civil para garantizar los procesos de innovación social vinculados a las tecnologías cívicas.

Para evidenciar este tipo de innovación que tiene una pluralidad de fuentes y canales para distribuir, se han seleccionado dos casos relacionados con el desarrollo de software cívico en el campo de la transparencia y rendición de cuentas en América Latina (Perú y México). En estos dos contextos se busca fomentar la creatividad ciudadana para promover la participación en temas clave y que consecuentemente gene-

ren las condiciones a fin de mejorar los procesos de transparencia y rendición de cuentas en las áreas urbanas latinas.

El trabajo se desarrolla en el siguiente orden, primero se abordan cuestiones conceptuales referentes a tecnologías cívicas mediadas sobre todo por el uso de software libre (SL) o software de fuente abierta (OSS, por sus siglas en inglés) y el concepto de innovación social, posteriormente se explica la metodología del trabajo de campo y por último se exponen algunas reflexiones finales.

Referentes conceptuales

Hacia una conceptualización de tecnologías cívicas

Hoy en día, la construcción del espacio público, como lugar privilegiado de ejercicio de la ciudadanía y expresión de los derechos, se encuentra dinamizado a partir del uso de las tecnologías de la comunicación y la información –y medios de comunicación social– aumentando la posibilidad que se tiene para mejorar las relaciones y la integración social. Asimismo, el uso de tecnologías digitales y medios sociales son importantes para la provisión de servicios a la ciudad, la generación de participación, compromiso ciudadano para ejercer derechos en el ámbito de la salud, educación, vivienda, cultura, entre otros; así como en el análisis para la toma de decisiones y mejoras en la implementación de políticas públicas, además de la creación de nuevos espacios de participación y diálogo entre ciudadanos y gobierno, que permitan la creación de valor. Lo antedicho conforma lo que en este trabajo se llamará *tecnología cívica*.

Este concepto ha adquirido mayor relevancia desde el año 2011 con el surgimiento de la agenda de la Alianza para el Gobierno Abierto,¹ y no se puede dejar de mencionar que hay antecedentes interesantes en la bibliografía vinculada a gobierno electrónico, ciberdemocracia y acceso a información. En los últimos años el término ha tomado fuerza en el marco de una serie de iniciativas relevantes llevadas a cabo por ciudadanos, organizaciones de la sociedad civil, gobiernos

¹ La Alianza para el Gobierno Abierto (Open Government Partnership) nace con la idea de promover una plataforma internacional que según sus propios portavoces, se basa en tres ideas: la transparencia promueve la rendición de cuentas; la participación mejora la eficacia gubernamental y la calidad de la toma de decisiones, y la colaboración incorpora a los ciudadanos a la acción de gobierno (Blomgren y Foxworthy, 2012).

democráticos y empresas del sector privado, donde la tecnología aparece como una herramienta de alto potencial para favorecer relaciones más horizontales y directas que tengan una incidencia positiva en la democratización de las sociedades. Al potenciar la información y los servicios, de manera colaborativa, aumentan las posibilidades de acceso y distribución, terminando por generar un ecosistema de tecnologías para el cambio social.

El uso de SL u OSS conforma un motor esencial para el desarrollo, implementación y difusión de las tecnologías cívicas. La divulgación que tuvo a últimas fechas posibilitó su uso por una multiplicidad de actores. Se trata de un fenómeno complejo abordado por lo general desde sus distintas facetas, sociológicas, tecnológicas, políticas y culturales, por lo que puede focalizarse desde distintas áreas y disciplinas. Se puede mencionar una variedad y diversidad de iniciativas conocidas como software cívico y cuyas posibilidades de impacto abarcan la generación de espacios urbanos más sostenibles, evitan problemas de exclusión social, ayudan a generar riqueza y empleo, mejoran la calidad de vida y salud de sus habitantes, la práctica de los gobiernos alrededor de la transparencia y el buen gobierno, además de la calidad de los servicios públicos.

Es requisito indispensable para las OSC que ejecutan proyectos con tecnologías cívicas poseer un desarrollo de I+D que luego pueda trasladarse, desde ese original conocimiento científico-tecnológico devenido en innovación, hasta la prestación de servicios.

La propagación de este tipo de herramientas fue potenciada por las características tecnológicas del software cívico (disponibilidad del código, robustez y fiabilidad, entre otras), además su acceso y uso permiten modificar, reutilizar o comercializar, favoreciendo la incorporación de talento que puede estar en cualquier lugar del territorio. A pesar de esto, no se puede dejar de mencionar la barrera de acceso a internet en algunos países de América Latina y la dificultad de los gobiernos para su completa integración a estas nuevas dinámicas, lo que causa que se esté en una fase de experimentación.

Algunas de las experiencias más exitosas están en el Reino Unido, España y Estados Unidos.

En España podemos identificar tecnologías cívicas de software libre en la plataforma de crowdfunding Goteo. Algunos ejemplos de este tipo de proyectos colaborati-

vos que han contado con la financiación particular de la ciudadanía son: Smart Citizen-Sensores Ciudadanos del Fab Lab de Barcelona, la aplicación Qué hacen los diputados, que nos permite hacer un seguimiento del trabajo de los políticos; el portal de Tv Adtlántida.tv que es un sistema de radiotelevisión que nos permite emitir tv en directo y consultar material de audio y vídeo; el proyecto Protolab Móvil cuyo objetivo es la difusión de la cultura electrónica; o VirtualPo que es la primera red virtual democrática y que es utilizada por ejemplo por la *Asamblea 15M*.

A nivel europeo, una fuente de referencia en el ámbito de la tecnología cívica es el portal ICOS-Intelligent/Smart Cities Community. Esta comunidad ofrece información sobre aplicaciones cívicas de fuentes abiertas que han sido implementadas con éxito en diferentes ciudades del mundo. En Reino Unido encontramos mySociety, organización no gubernamental que desarrolla tecnología open source para fortalecer la sociedad civil (Trejo, 2013: 1).

Esta organización ha desarrollado aplicaciones que son utilizadas mundialmente por sociedades civiles para mejorar el acceso a información y promover la participación ciudadana. Algunas de sus aplicaciones más conocidas e incluso implementadas por gobierno y sociedad civil en el mundo, principalmente en América Latina, son Alaveteli y FixMyStreet.

En EE.UU, el liderazgo en este ámbito también viene de la mano de organizaciones no gubernamentales como Civic Commons o OpenPlans [y Code for América]. Ambos son una referencia obligada en el desarrollo de proyectos de tecnología cívica de código abierto, y se enfocan especialmente a proyectos destinados a mejorar la eficiencia y calidad de los servicios públicos que ofrecen los gobiernos locales, con especial atención a los colectivos más desfavorecidos. Una de las iniciativas de Civic Commons es su marketplace, donde las ciudades comparten información sobre sus aplicaciones cívicas [orientadas a la mejora de ciudades], la mayoría de ellas de código abierto (Trejo, 2013: 1).

Lo anterior permite que otras ciudades o colectivos puedan replicar estas iniciativas, así como sumar módulos para mejorar su uso. No se puede dejar de mencionar el caso de Code for America, que desde 2009 trabaja para cerrar la brecha de colaboración entre tecnología y los gobiernos locales; mediante su programa de The fellowship ha desarrollado varias aplicaciones con distintos gobiernos de Estados Unidos como Chicago, Miami, San Francisco, Hawái, entre otros. América Latina no es ajena a todo este movimiento. A pesar de que hay organizaciones muy recientes, algunas de ellas ya son reconocidas a escala global, entre las que destacan la Fundación Ciudadano Inteligente (Chile), Transparencia Hacker (Brasil) y Wigu (Argentina).

En el uso de software cívico, las motivaciones de las personas que participan no están asociadas a retribuciones económicas concretas, sino a la construcción de un espacio cuasipúblico del que, no obstante, todos los participantes obtienen beneficios, constituyendo una comunidad regulada por un ecosistema mediado por las TIC.

Las nuevas tecnologías tienen un potencial significativo para mejorar el trabajo de activistas en favor de la rendición de cuentas, dándoles los instrumentos para analizar la información, convertirla en acción y, encaminar procesos de innovación social.

Innovación social, tecnología y software libre

Se pretende que el uso de estas tecnologías para los objetivos declarados abone a la innovación social.

¿De qué manera el uso de las TIC y la participación específica de algunos actores como las organizaciones de la sociedad civil pueden lograr incidencia e innovación social? Es importante señalar que las características de la información y del conocimiento, utilizadas en el marco que se pretende ofrecer desde estas organizaciones, como aportaciones que actúan como medio para propiciar la calidad de vida de una sociedad. Por eso, dentro de la noción de innovación hay distintas acepciones que se han ido ampliando, desde las relativas a la innovación tecnológica y de procesos y a los sectores que componen el sistema empresarial con orientación hacia el mercado, hasta las nuevas definiciones que abarcan los valores sociales, esto es, la innovación

social. Sin embargo, como indica Javier Echeverría en un artículo (2008), esta incorporación al concepto original aún no estuvo contemplada en la más reciente edición del Manual de Oslo.²

Asimismo, falta todavía precisión en lo que atañe a los indicadores para medir la innovación, ya que a partir de la transformación en su concepto es preciso adecuar los estándares anteriores e incorporar indicadores específicos para la innovación social.

Retomando a Echeverría, quien menciona que hay un paradigma dominante en los estudios acerca de la innovación que prioriza los desarrollos y avances tecnológicos, provenientes del conocimiento científico, de las empresas concebidas como la principal fuente de riqueza en cuanto a progreso económico y competitividad de un país; algo que también estableció puntualmente en lo que a avances tecnológicos se refiere fue la escuela schumpeteriana y que se instaló con las siglas I+D+i como característica de ese modelo lineal.

Ahora bien, es requisito indispensable para las OSC que ejecutan proyectos con tecnologías cívicas poseer un desarrollo de I+D que luego pueda trasladarse, desde ese original conocimiento científico-tecnológico devenido en innovación, hasta la prestación de servicios. Por lo tanto, como se considera en el Manual de Oslo, para las empresas del sector privado sería actividad de innovación para la organización y para la empresa la inversión en I+D, y en lo que respecta a la formación de sus recursos y transferencia del conocimiento en el ámbito interno. A esto se le resume en otra sigla más completa: I+D+O+X+i, donde O viene a ser las organizaciones o la empresa y X los mercados (Mochi, 2014).

En tanto, esta medición de la innovación contemplaría únicamente la inversión de las OSC o de las empresas en los elementos mencionados y no la totalidad de los resultados obtenidos, esto es, sólo se distinguirían los casos que hayan sido exitosos de los que no y los que están en desarrollo.

Es evidente que considerar con cierta exclusividad el conocimiento innovador en materia empresarial –es decir, en lo referente a productividad, competitividad empresarial, costes de producción y a los mercados, tal como es la denominada *concepción Oslo* de la innovación

² Se refiere a la publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de 1997 con el título *Medición de las Actividades Científicas y Tecnológicas. Directrices propuestas para recabar e interpretar datos de la innovación tecnológica: Manual Oslo*, que es una guía de mediciones y estudios científicos y tecnológicos.

o, por ejemplo, referirse a los procesos innovadores como únicamente de carácter tecnológico— no es acertado puesto que hay otros indicadores que no pueden cotejarse con esos parámetros o desde ese paradigma. Es aquí donde aparece la necesidad de comprender otros procesos que son igualmente innovadores, porque apuntan a mejoras significativas: los procesos de innovación social y cultural, para los cuales la sigla representativa del modelo lineal (I+D+O+X+i) ya no es aplicable.

Consecuentemente, en algunos países se ha optado por continuar estudiando y elucidando el concepto de innovación, orientada no sólo al mercado sino a abarcar los procesos gestados desde la sociedad, la cultura, el arte, la educación y otros ámbitos factibles para producir conocimiento innovador.

A partir de esta nueva concepción más inclusiva, que atañe y atiende los valores sociales, la calidad de vida, la participación ciudadana, la calidad medioambiental, el nivel y desarrollo educativo, entre otros, se hace hincapié en el estudio del conocimiento y el pensamiento, de modo que extrae el aporte de las buenas prácticas y de la investigación científica y tecnológica como indicadores primordiales.

Una innovación social es importante en tanto se orienta a valores sociales y es menester, por lo tanto, identificarlos y considerarlos cuando sean comparables en lo atinente a resultados de valores económicos comentados, esto es, respecto de su relevancia en pos del bienestar, de la calidad de vida, así como del funcionamiento adecuado de los servicios —por ejemplo—. Y ello puede ser medido en niveles de satisfacción de determinados grupos de personas.

Por otra parte, pero indudablemente vinculada a la concepción de innovación, surge la cuestión de cuáles son las fuentes y los medios que la hacen social, pues aquí los resultados no son directamente proporcionales en lo económico o en cuanto a comportamientos de mercados.

Se puede decir que para que la innovación social sea tal es fundamental que se trate de un conocimiento o de una práctica efectiva y continuada de la cual se haya apropiado la sociedad, del uso cotidiano y sostenido en el tiempo de esa innovación por parte de las personas.

Ahora bien, a diferencia del modo lineal presentado respecto de la innovación empresarial, donde la única fuente y medida de los resultados era la investigación y el desarrollo, en ésta última hay una pluralidad de fuentes, de canales para distribuirla y de usuarios que se apropian de ella. Se habla de que el conocimiento innovador se origina en diversos ámbitos, incluso en el de las artes y la cultura, especial-

mente en el universo de las TIC, donde se puede advertir claramente cómo se crean, distribuyen y utilizan las ideas innovadoras, incluso es posible acceder a índices de impacto y aceptación de una comunidad científica con relación a ese conocimiento.

En el último ámbito mencionado, por ejemplo, es factible determinar si los suministradores de innovación, los hacedores de las ideas innovadoras, son los productores de conocimiento, quienes publican en revistas especializadas sus artículos e investigaciones o las difunden a través de las redes sociales y forman parte de una inmensa base de datos que contiene la producción más novedosa de diversas materias. Por lo tanto, los que aportan en esas fuentes y a su vez producen nuevo conocimiento sustentado en ellas, distribuyen el conocimiento innovador, lo modifican y lo completan; también son distribuidores de esas ideas innovadoras los sitios que condensan esa producción científica y la ofrecen al público, como las bibliotecas, los educadores, profesores universitarios, que acercan el conocimiento a alumnos, divulgadores, medios periodísticos que se hacen eco de las novedades científicas.

En tanto, los usuarios de ese conocimiento son además fuente de innovación dado que una gran cantidad de ésta nace de los sujetos que, mediante su utilización, conciben un nuevo producto para resolver su necesidad; otros imitan esa creación y generan cierta comunidad respecto de ese nuevo desarrollo, y al mismo tiempo innovan al compartir socialmente el conocimiento, sobre todo al transferirlo de modo interdisciplinario. Estas ideas las plasmó con claridad Eric von Hippel especialmente en su texto *Democratizing innovation* (2005).

Para concluir este punto, luego de considerar los tipos de innovación planteados y sus distintas procedencias –organizaciones sociales, empresas, institutos, grupos sociales, ámbitos culturales y educativos productores de conocimiento e ideas innovadoras–, lo que interesa en este trabajo es examinar este recorrido del conocimiento y el accionar de algunas instancias de la sociedad civil fundadas en uno o ambos criterios de innovación que desarrollan proyectos mediados por tecnologías cívicas. Las organizaciones de la sociedad civil se presentan como una importante figura en alianzas y redes conjuntamente con otros actores sociales (municipios, empresas, universidades, por mencionar algunos) para el ejercicio de dicha innovación por medio del uso de la tecnología cívica, manifestándose, por ejemplo, en la generación de espacios urbanos más sostenibles, en la mejora de la calidad de

vida y salud de sus habitantes, en la calidad en los servicios públicos, en la generación de riqueza y empleo, entre muchos otros campos.

Para evidenciar esta innovación que tiene una pluralidad de fuentes y canales de distribución, se han seleccionado dos casos vinculados al desarrollo de software cívico en el campo de la transparencia y rendición de cuentas en América Latina.

Casos de estudio

Como ya se mencionó, las nuevas tecnologías tienen un potencial significativo para mejorar el trabajo de activistas en favor de la rendición de cuentas, dándoles los instrumentos para analizar la información, convertirla en acción y, consecuentemente, encaminar procesos de innovación social. La generación de espacios de acción no sólo profundiza la participación de nuevos grupos sociales en las decisiones, incide también en la adquisición de nuevos conocimientos y especializaciones cuya acumulación, tanto en la práctica social como a nivel organizacional, interinstitucional y colectivo, contribuye a consolidar la innovación social. Este proceso no puede considerarse individual, por el contrario, “debe tomarse como una competencia social compartida por los actores sociales que forman parte de una cantidad, quizás extensa, de prácticas relevantes” (Engel, 1997: 130); los retos de la sociedad actual son demasiado complejos para ser resueltos de manera individual, cada vez intervienen más agentes y la acción colaborativa entre agentes intersectoriales se vuelve un componente estratégico para el éxito de las iniciativas.

En esta pesquisa se presentan dos proyectos³ que tienen en común el fomento del desarrollo de herramientas tecnológicas que facilitan la búsqueda de transparencia y rendición de cuentas en las áreas urbanas de América Latina. Ambos trabajos buscan convertir una capa de información social en acción a través del trabajo intersectorial, el aprendizaje y la participación.

³ Ambos proyectos forman parte del Fondo Acelerador de Innovaciones Cívicas, iniciativa desarrollada por Avina Américas, Omidyar Network y Fundación Avina con el objetivo de fomentar proyectos de software libre de carácter cívico, con estándares de datos abiertos que mejorarán las prácticas de rendición de cuentas en áreas urbanas de América Latina.

El primer proyecto, DatosMX, fue desarrollado por la asociación civil Codeando México en la Ciudad de Monterrey y propone desarrollar una plataforma de código abierto que contribuya al proceso de estandarización, publicación y consumo de datos abiertos en México, de manera que acelera la innovación cívica. La organización Codeando México buscó adaptar la plataforma cívica CKAN desarrollada por Open Knowledge Foundation (OKF) al medio local, sumar nuevas funcionalidades que eventualmente quedarán a disposición de la comunidad global de desarrolladores para su reutilización y de las organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, la plataforma está alineada a los estándares internacionales de Open Government Working Group,⁴ lo que permite reducir el tiempo y la complejidad para la publicación así como unificar los esfuerzos aislados de algunas organizaciones y contribuir al establecimiento de un estándar de datos abiertos en el país.

El segundo proyecto, Datea, fue desarrollado por la empresa social La Factura en la ciudad de Lima (Perú). La Factura es una empresa social dedicada a diseñar y desarrollar estrategia comunicacionales a través de la conjunción de medios tradicionales y actuales. El proyecto buscó desarrollar una plataforma de código abierto que permitiera realizar mapeo y monitoreo participativo, que se convierta en una herramienta para fomentar y fortalecer el desarrollo de campañas cívicas de las organizaciones del tercer sector, instituciones y público en general peruano. Este trabajo se orientó a facilitar la canalización de procesos de participación ciudadana y el aprovechamiento de la inteligencia colectiva de las comunidades.

En ambos casos⁵ hay variables que en el análisis resultaron cruciales para la implementación de estos proyectos y desarrollo de estrategias de innovación social. Algunas de ellas fueron: i) la cooperación intersectorial entre agentes, ii) el desarrollo de liderazgo interno y externo, iii) el fortalecimiento de los procesos de participación y iv) el aprendizaje.

En la actualidad, la cooperación intersectorial se ve modificada por el uso de herramientas digitales, no hay un impedimento de tiempo y espacio y facilita la acción colectiva, así como la cooperación, formación de alianzas y construcción de redes que permiten movili-

⁴ Alianza que parte de la iniciativa Open Government Partnership (<http://www.opengovpartnership.org/>).

⁵ Es importante destacar que ambos proyectos continuaran en ejecución hasta 2015.

zar recursos de diversos actores y agentes, sobre todo conocimientos, un paso clave para los procesos de innovación social. Como se enfatizó en el primer párrafo, es difícil pensar en innovación de forma aislada, para esto es clave la construcción de espacios articuladores virtuales y/o presenciales, cuya función principal es poner en contacto a los actores y facilitar procesos de construcción de acuerdos y coordinación de acciones. Es así que estos nuevos espacios o esferas públicas representan nuevas formas de gestión de los asuntos colectivos e incrementan la reflexividad política y las nuevas autonomías sociales (Hofmann, Ramírez y Bojórquez, 2014). Asimismo, para que estos vínculos/espacios perduren en el tiempo son necesarias las relaciones de confianza que se construyen con los diferentes actores, mismas que contribuyen a fomentar relaciones de reciprocidad y consolidar el capital social.

Las herramientas de tecnología cívica en este contexto actúan como facilitadoras para transferir y compartir conocimiento con otras organizaciones. A través del análisis de los dos casos seleccionados se trasluce la importancia de la consolidación de alianzas sólidas para el desarrollo, apropiación y éxito de las aplicaciones cívicas. Las alianzas cambian con el propio desarrollo de aplicación, además de estar estrechamente vinculadas a las características y al contexto donde se desarrollan.

En el caso de la organización Codeando México, a partir de un proceso de mapeo y diálogo con diferentes actores, se identificó la necesidad de desarrollar tres tipos de alianzas,⁶ con gobiernos locales, organizaciones de la sociedad civil y aliados estratégicos. Los gobiernos locales permiten trabajar en pro de la liberación de datos estatales. Las alianzas con las organizaciones de la sociedad civil facilitan el entendimiento de la demanda en torno a los datos abiertos y suman los datos que las mismas recopilan a DatosMx. Finalmente, los aliados estratégicos ayudan a potenciar la iniciativa con conocimiento específico en tecnología o apoyo directo. Los distintos tipos de alianzas jugaron distintos roles en los diferentes momentos de la aplicación.

En el caso de La Factura, la organización ha identificado dos tipos de alianzas, primarias y secundarias.⁷ Las primeras suponen asig-

⁶ Para el desarrollo de este proyecto algunas de las organizaciones con las que se realizaron alianzas fueron el Centro de Integración Ciudadana (CIC), Social TIC y el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), la Estrategia Digital y los gobiernos de Oaxaca y Jalisco.

⁷ Se firmó una alianza primaria con la organización Lima Cómo Vamos (Perú) y varias alianzas secundarias con organizaciones como la asociación Red de Líderes de Lima Me-

nación de recursos en conjunto y desarrollo de campañas de forma articulada. Las segundas solamente consideran el uso de la plataforma y le recepción de apoyo para la formación por parte de La Factura. En ambos casos las alianzas fueron identificadas e implementadas con el objetivo de fomentar el uso de la inteligencia colectiva de la sociedad para formular soluciones a los desafíos identificados. En el proceso de alianzas, también el trabajo con el gobierno representó un factor clave como catalizador de la participación. El gobierno representa una alternativa para dar a conocer de manera más amplia estas iniciativas tecnológicas y promover su uso. Asimismo, más allá de las diferencias entre ambas organizaciones, la selección del tipo de alianzas era necesaria para el uso de la aplicación. Una aplicación sin base y contenido ciudadano pierde su relevancia. Es así que si no se trabajaba por la ampliación de la base de usuarios en una herramienta y no se consolida un sentido de apropiación del espacio en línea, este tipo de iniciativas muere rápidamente.

El desarrollo de liderazgo, también en ambos casos, presenta una condición necesaria para el éxito de los procesos planteados y para lograr comportamientos innovadores. En el área social las organizaciones de la sociedad civil juegan un papel catalizador para el desarrollo de estas prácticas. Las organizaciones de la sociedad civil tienen la capacidad de identificar a los actores locales y abrir la posibilidad de un diálogo horizontal y enriquecedor que permita el desarrollo de una red de trabajo multidisciplinaria. Para lograr esto las organizaciones deben tener voluntad de cambio, flexibilidad y una alta capacidad de adaptación. En el caso de La Factura se presentó un amplio poder asociativo que fue lo que permitió liderar y generar una red de organizaciones vinculadas al mapeo y monitoreo participativo en Perú. La flexibilidad de la organización posibilitó tener una construcción colaborativa del aplicativo buscando responder a las demandas de las organizaciones participantes sin perder la identidad del proyecto planteado. En lo referente a Codeando México, para liderar el proceso de creación de una plataforma cívica de datos abiertos, debían tener la flexibilidad de ponerse en el lugar de la demanda y la oferta de datos abiertos.

metropolitana (ARELIM), Asociación Civil Transparencia en la Gestión Pública y Sociedad Civil Organizada (VMT), Asociación Cultural Galileo Galilei, Servicios Educativos El Agustino (SEA), Instituto de Desarrollo Urbano (CENCA), Instituto Metropolitano de Planificación (IMP) y la Asociación Civil Transparencia.

La tercera variable es la capacidad de fortalecer procesos de participación. La participación ciudadana sigue siendo una de las claves estratégicas de la democracia como lo afirma Arnsein (1969). Cada vez se espera que los ciudadanos tengan una posición más activa, que participen, que estén informados y de alguna forma encuentren la posibilidad de incidir en las decisiones del gobierno. Ambas plataformas buscan poner información disponible para formar opiniones y lograr llevarlas a la acción a través del desarrollo de, por ejemplo, campañas que tienen como fin último la incidencia en políticas públicas. Estos espacios esperan potenciar la creatividad ciudadana y reducir las brechas de información entre sociedad civil y gobierno. Esta disminución de asimetría de información entre gobernantes y gobernados permite que exista un mayor acercamiento y claridad en las expectativas y requerimientos entre ambos (Stiglitz, 2002).

Finalmente, la capacidad de aprendizaje es lo que permite multiplicar y replicar las ideas cuya capacidad ha sido probada. El aprendizaje en una organización es sumamente complejo y tiene un retorno más alto que la inversión económica. Nonaka (1994) sostiene que *una organización que aprende es una organización que no limita el aprendizaje sólo a un área, sino que toda la organización aprende*. Tanto en el caso de Codean do México como en el de La Factura cada organización tuvo que aprender de las demandas de su entorno y poder trabajar de manera conjunta con instituciones de sectores diferentes. Este proceso llevado adelante por las organizaciones posibilita tender puente para la colaboración y potenciar los aprendizajes colectivos. En este sentido, existe una estrecha relación entre aprendizaje e innovación: el aprendizaje es el móvil para la innovación social. De esta forma, la innovación es comprendida como un proceso de largo plazo y no como un evento creativo o una etapa.

Es necesario destacar que los procesos mencionados no son lineales, sino más bien se presentan de manera iterativa. Asimismo, pueden cambiar factores y la articulación de variables internas y externas.

Metodología de investigación

El análisis de los casos se realizó mediante un diseño metodológico cualitativo que buscó obtener datos profundos y resaltar la construcción de procesos sobre una temática en construcción. Para la recolección de datos se realizó la identificación de actores clave vinculados al proyecto; finalmente se aplicó el principio de bola de nieve para ampliar la red de información e identificar a nuevos informantes y experiencias significativas para el caso de estudio.

El proceso de investigación fue un continuo aprendizaje, con preguntas surgidas en el análisis de los enfoques teóricos y las interrogantes de la acción, y para elaborarlo y tener cierto grado de comparación y retroalimentación entre los proyectos, así como dar cuenta de sus singularidades, se optó por la definición de algunos indicadores comunes y otros específicos de acuerdo con cada proyecto, los cuales se mencionan a continuación:

1. Campañas que afectan políticas públicas (impactando a miles de ciudadanos)
2. Campañas de Advocacy e innovación cívica apoyadas por la plataforma
3. Alianzas con organizaciones de la sociedad civil
4. Alianzas con entidades gubernamentales
5. Usuarios de la plataforma
6. Personas alcanzadas (plataforma y medios sociales)
7. *Datasets* subidos a la plataforma
8. Talleres de capacitación realizados

Los indicadores específicos del proyecto Datos Mx se centran en la identificación de los procesos de limpieza y estandarización de datos abiertos, desarrollo de *hackathons*⁸ utilizando los datos de la plataforma, recomendar a través de talleres *off/on-line* en el uso de la plataforma para consumir datos. Finalmente, los indicadores específicos de Data estuvieron enfocados en el seguimiento del desarrollo de mapas y monitoreos.

⁸ Un *hackathon* o *hackatón* es un término usado en las comunidades *hacker* para referirse a un encuentro de programadores, cuyo objetivo es el desarrollo colaborativo de *software*, aunque en ocasiones puede haber también un componente de *hardware*. Estos eventos pueden durar entre dos días y una semana.

Análisis y resultados

De los hallazgos obtenidos en la investigación, un elemento crucial para obtener procesos de innovación social vinculados a resultados y con la capacidad de continuar con nuevas iniciativas es el desarrollo de una teoría de cambio sólida que conceda trazar una clara visión de éxito. Otro aspecto a destacar es la importancia de la conformación de alianzas con esquemas de cooperación flexible, heterogéneos y poco jerarquizados con actores nacionales e internacionales que fomenten la transferencia de conocimiento. En este sentido, como lo mencionan Amable, Barré y Boyer (1997), la cooperación interorganizacional se convierte en un activo de creciente importancia para alcanzar exitosamente las metas organizacionales y los requerimientos en una sociedad basada en el conocimiento. El mantenimiento de la eficacia de estas colaboraciones depende de las estrategias de consenso que se generan con un amplio horizonte temporal y mecanismos colectivos capaces de aminorar los altos costos de la incertidumbre.

Dentro de las alianzas, las desarrolladas con el gobierno ocupan un lugar estratégico para escalar los procesos de innovación social. Las efectuadas con el sector público desde el diseño de la plataforma posibilitan potenciar el alcance de la misma durante su primer periodo de implementación. Asimismo, la innovación social suele salir desde la sociedad civil y el trabajo conjunto con el Estado permite llevar los procesos de innovación hasta estrategias vinculadas con la política pública.

Otra alianza estratégica para potenciar el uso de tecnologías cívicas, mejorar el de la aplicación y fomentar los procesos de innovación, es la colaboración con organizaciones que utilicen la plataforma como una herramienta de gestión propia, es decir, la plataforma está directamente relacionada con misión y acción diarias.

También, se desprende de la investigación que una condición para que las alianzas logren ser exitosas es identificarlas antes de comenzar la etapa del planteamiento de las iniciativas, para retroalimentar el proceso de diseño de la aplicación y abordaje del problema. En este sentido es importante realizar un mapeo de actores en el marco de un análisis más amplio de inteligencia contextual con el propósito de identificar posibles aliados y trayectos alternativos hacia la visión de éxito delimitada en la teoría de cambio del proyecto. Durante dicho proceso es trascendental mencionar la importancia del intercambio de experiencias, dado que muchas veces los procesos de innovación quedan como episodios

aislados. Es necesario compartir información y fomentar el intercambio de experiencias para el desarrollo de aprendizajes colectivos, sobre todo en un campo emergente como el de las tecnologías cívicas.

Nonaka (1994) sostiene que una organización que aprende es una organización que no limita el aprendizaje sólo a un área, sino que toda la organización aprende.

Finalmente, a pesar de que todos los elementos identificados salen de esta investigación, varias preguntas deberán ser exploradas en próximos estudios, las cuales se centran en entender los desafíos para una participación ciudadana comprometida y a largo plazo en este tipo de herramientas, así como las dificultades para traducir las interacciones en un ámbito virtual a un contexto de incidencia en políticas públicas.

- Amable, B.; Barré, R. y R. Boyer (1997), «Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation», en *Économie rurale*, vol. 244, pp. 57-58, París, Económica.
- Arnstein, S. (1969), "A Ladder of Citizen Participation", en *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, núm. 4, julio, pp. 216-224.
- Blomgren, L. y S. Foxworthy (2012), "Collaborative Governance and Collaborating Online: The Open Government Initiative in the United States", conferencia dictada en *Converging and Conflicting Trends in the Public Administration of the US, Europe, and Germany*, The German Research Institute for Public Administration Speyer (GRIP)/The School of Public and Environmental Affairs (SPEA) of Indiana University, 19 y 20 de julio de 2012.
- Castells, M. (1996), "La era de la información", en *Economía, Sociedad y Cultura*, vol. 1, Madrid, Alianza Editorial.
- Trejo, A. (2013), "Comunidades de tecnología cívica o la inteligencia de la cooperación TIC entre Ciudades", en *Blog CENATIC*, disponible en: http://observatorio.cenatic.es/index.php?id=827:comunidades-de-tecnologia-civica-o-la-inteligencia-de-la-cooperacion-entre-ciudades&Itemid=150&option=com_content&catid=108:blog-cenatic&view=article, consulta: 26 de junio de 2014.
- Conceição, P. y M. Heitor (1999), "On the role of the university in the knowledge economy", en *Science and Public Policy*, vol. 26, num. 1, febrero, pp. 37-51.
- Cozzens, S., Healy, P., Rip, A. y J. Ziman (eds.) (1990), *The research system in transition*, Series D: Behavioural and Social Sciences, vol. 57.
- Echeverría, J. (2008), "El Manual de Oslo y la innovación social", en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, julio/agosto, pp. 609-618.
- Engel, P. (1997), *La organización social de la innovación, Enfocando en/sobre la interacción de los agentes involucrados*, Santiago de Chile, KIT Press, Royal Tropical Institute.
- Fondo Acelerador de Innovaciones Cívicas (2013), disponible en: <http://appcivico.net/>, consulta: 17 de junio de 2014.
- Foray, D. y B. Lundvall (1996), "The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy", en *Employment and growth in the knowledge-based economy*, pp. 11-32, París, OCDE.
- Von Hippel, E. (2005), *Democratizing innovation*, Massachusetts, The MIT Press.
- Mochi, P. (2001), "Las organizaciones de la sociedad civil como actor-red privilegiado y regulador en la globalización", documentos de discusión sobre el Tercer Sector, núm. 14, Toluca, Estado de México, El Colegio Mexiquense.
- _____ (2014), "Institutos de investigación en el País Vasco como *think tanks* territoriales", en *Temas y Debates (en línea)*, núm. 28, diciembre, Argentina, Universidad Nacional de Rosario, disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-984X2014000200005&script=sci_arttext, consulta: 10 de junio de 2014.
- My Society (2014), *Project of UK Citizens Online Democracy*, disponible en: <https://www.mysociety.org/>, consulta: 28 de junio de 2014.
- Nonaka, I. (1994), "A dynamic theory of organizational knowledge creation", en *Organization Science*, vol. 5, núm. 1, febrero, pp. 14-37.
- OCDE (2005), *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3a. ed, European Commission.
- Hofmann, A., Ramírez, A. y J. Bojórquez (coords.) (2014), *La promesa del gobierno Abierto*, ITAIP/INFODF, disponible en: <http://inicio.ifai.org.mx/Publicaciones/La%20promesa%20del%20Gobierno%20Abierto.pdf>, consulta: 15 de junio de 2014.
- Stiglitz, J. (2002), *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus.
- Ziman, J. (2000), *Real Science: What It Is and What It Means*, Cambridge University Press.

El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

Emilio García Martínez
Arturo Pérez Flores

Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad de Atlacomulco

Resumen

El examen escrito obedece a una invención propia de la modernidad vinculada a prácticas de control y vigilancia, es decir, disciplinaria al contemplar al hombre como sujeto y objeto; así, se desarrolla como un proceso que cumple finalidades técnicas, de control y certificación de logros, de selección y distribución de sujetos. El objetivo de la presente investigación es interpretar de qué manera el examen escrito, como parte de la evaluación, aporta elementos para que el docente proporcione y ajuste ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México. En este sentido, se asume una perspectiva teórico-metodológica del constructivismo socio-cultural para analizar la construcción del saber y la forma de acceder a él. Así pues, se concluye que el examen escrito proporciona información al profesor para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica que puede prestar en la construcción de significados, y a los alumnos para que tomen conciencia de lo que consiguieron o no aprender y de cómo se encuentran en su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Examen escrito, ayuda pedagógica, influencia educativa, actividad conjunta, proceso enseñanza-aprendizaje, educación básica primaria.

Clasificación JEL: I, I2.

Abstract

The written exam is due to his own invention of modernity linked to practices of control and surveillance, ie disciplinary contemplating man as subject and object; so, it develops as a process that meets technical purposes, control and certification of achievement, selection and distribution of subjects. The objective of this research is to interpret how the written test as part of the evaluation, provides elements for the teacher to provide and adjust teaching helps students to basic primary education in Mexico. We assume a theoretical and methodological perspective to analyze the socio-cultural construction of knowledge and how to access it constructivism. Therefore, it is concluded that the written test provides information to the teacher to adjust gradually the teaching aid that can be provided in the construction of meanings, and students to make them aware of what they got or not learn and how they are in their own learning process.

Keywords

Written exam, educational assistance, educational influence, joint activity, teaching-learning process, basic primary education.

El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

Emilio García Martínez
Arturo Pérez Flores

Introducción



En la actualidad, el examen escrito, como parte del proceso de evaluación que se desarrolla en el aula escolar, cumple finalidades técnicas, de control y certificación de logros, de selección y distribución de sujetos; además, se utiliza para conocer y promover los procesos de conocimiento en cada alumno. De acuerdo con esta noción, su relación con el aprendizaje permite cuestionar sus limitaciones como instrumento de medición, certificación o acreditación. La acción en el aula de clases se pervierte: “los maestros preparan a los alumnos para resolver eficientemente exámenes y los estudiantes se interesan por pasar el examen. Las relaciones pedagógicas no se fincan más en el deseo y en el placer de saber; se asiste a la escuela para acreditar” (Chehaibar, 2007: 4). Sin embargo, su aplicación podría priorizar el sentido pedagógico con la firme intención de llevar a cabo una revisión y regulación de lo que se enseña y se aprende en el aula.

Al respecto, Comenio, en su *Didáctica Magna* (1657, citado en Díaz, 1994), ligaba estrechamente el examen al método, al manifestar que podía beneficiar el aprendizaje de los sujetos siempre que se asociara a la parte final del método de enseñanza. Por lo tanto, cuando el alumno no conseguía aprender era un deber del profesor revisar su instrumento central de trabajo con el propósito de reorientar su práctica. Hasta ese momento no se había vinculado al examen con propósitos de promoción o de calificación para quienes asistían a la escuela en calidad de aprendices, dicha situación se presenta hasta la segunda mitad del siglo XIX como una inversión metodológica que pervierte la relación pedagógica al centrar el esfuerzo del profesor y de los alumnos en la acreditación (Díaz, 1994). Así, se propició un descuido en la formación, la instrucción y el aprendizaje, además de

instaurarse las condiciones necesarias para la propagación y el arraigo de una práctica que ha conseguido prevalecer en la escuela hasta nuestros días.

De igual manera, Díaz (1994) deja ver que no siempre se vinculó al examen con la calificación o acreditación de los alumnos. Lo cierto es que los reduccionismos técnicos sobre el saber pedagógico que actualmente caracterizan a esta práctica han provocado impactos negativos en el aprendizaje, lo cual abre una posibilidad importante para considerar las ayudas pedagógicas que el docente puede brindar a los estudiantes.

Así pues, el examen escrito obedece a una invención reciente, a un proyecto instaurado en la modernidad. A partir de entonces, se ha considerado como un instrumento introducido en el contexto de la escolaridad, donde a las circunstancias de medir contenidos memorísticos se suma la escasa o nula elaboración de la respuesta por parte de los alumnos, lo que impide que estos expliquen las relaciones entre los

La evaluación en la educación básica primaria en México debe verse como la oportunidad para identificar el desempeño de los individuos frente a una situación en particular o ante escenarios que representen un desafío.

contenidos y su aplicación práctica; en consecuencia, los sujetos se ven limitados en el desarrollo de sus funciones cognitivas como la deducción o la síntesis de datos (Nieto, 2005). Por el contrario, se sabe que los exámenes escritos pueden cumplir funciones diferentes siempre y cuando se lleven a cabo con un sentido distinto, que más que evaluar cantidades, permita evaluar cualidades, esto es, interpretación, síntesis, análisis, deducción, crítica, entre otros elementos. A saber, la claridad que se consiga de los conocimientos y las habilidades que se lo-

gren desarrollar por medio de estos instrumentos está por encima de la sola retención de ideas que sobre los contenidos o unidades didácticas adquieran los alumnos.

Por otra parte, el sentido y el diseño de los exámenes escritos que se aplican en el aula requieren de modificaciones estructurales. Al respecto, Frade (2009b) plantea que en el caso de que se apliquen instrumentos de este tipo su diseño debe cambiar, en lugar de hacer preguntas, que de nuevo identifican la adquisición de conocimientos memorísticos, se requiere investigar hasta qué punto los alumnos recurren a ellos en la resolución de problemas cotidianos y la actitud con que los enfrentan.

Por su aplicación y función, el examen escrito se convierte en un instrumento que evalúa resultados; sin embargo, hay que destacar

que los alumnos que tienen la responsabilidad de resolverlo en el aula no necesariamente comparten los mismos logros, es decir, cuando los sujetos aprenden algo, lo llegan a dominar en distintos niveles de ejecución; sus aprendizajes llegan a presentar diferencias en función de su estado de ánimo, capacidad intelectual, habilidad para encarar el ejercicio, facultad de adaptación a esta tarea, potencial individual, entre otros recursos de los que pueda disponer o, en su caso, proveer el profesor titular o responsable de la aplicación del examen.

Así, mientras unos individuos logran dominar aspectos específicos de determinados contenidos, otros apenas consiguen entender de lo que tratan (Frade, 2009a: 36). En tales circunstancias, adquieren relevancia las decisiones que pueda tomar el profesor con respecto a los resultados obtenidos por sus alumnos, más allá de concentrarse en contenidos que aprenden, es el momento de preguntarse cómo y por qué determinados sujetos lograron aprender algunos contenidos y otros no. La revisión y regulación de los conocimientos evaluados que en este caso podría ocurrir sería gracias a la ayuda educativa que proporcione el docente a los alumnos como consecuencia de la influencia educativa que sobre ellos ejercen los primeros. En el entendido de que los mecanismos de influencia educativa¹ se manifiestan o actúan a través de las interacciones y las relaciones que se presentan entre el profesor y los alumnos.

En definitiva, la evaluación en la educación básica primaria en México no puede suscribirse a la aplicación de exámenes escritos que cumplan la finalidad de visualizar en qué medida los alumnos se apropiaron de la información de los contenidos o unidades didácticas impartidas, por el contrario, debe verse como la oportunidad para identificar el desempeño de los individuos frente a una situación en particular o ante escenarios que representen un desafío para el ejercicio de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias con que cuentan los aprendices (Frade, 2009a). En este sentido, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de propiciar rupturas y cambios en el paradigma docente, así como de desarrollar una evaluación que involucre los aprendizajes

¹ Algunos de los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de las relaciones y de los intercambios personales actúan entre los participantes en el acto educativo, esto es, a través de la interacción del profesor y los alumnos. La cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos son algunos de los mecanismos de influencia educativa que intervienen en la actividad conjunta que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, C. *et al.*, 1992).

esperados y las competencias tal como lo propone la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

De ahí que problematizar el examen escrito es una oportunidad para indagar el sentido pedagógico como posibilidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación básica primaria. Así, el objetivo de la presente investigación consiste en interpretar de qué manera el examen escrito, como parte de la evaluación, aporta elementos para que el docente proporcione y ajuste ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México. Para tal cometido, asumimos una perspectiva teórico-metodológica sustentada en el constructivismo con una orientación sociocultural, entendida como una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, que permite analizar la construcción del saber y la forma de acceder a él.

La exposición se ha organizado en cinco apartados. En el primero, se describen algunas ideas que contienen implícitamente principios epistemológicos en torno a cómo ha sido analizado el tema. En el segundo, se exponen, de manera breve, algunas ideas sobre el constructivismo con orientación sociocultural, así como las directrices teórico-epistemológicas del estudio. En el tercero, se efectúa un análisis interpretativo del discurso en torno al examen escrito que aparece en los documentos oficiales de la educación básica primaria. En el cuarto, se analizan las interrelaciones que se presentan en el triángulo interactivo de la actividad conjunta, a propósito de las variables mediadoras, el examen escrito y el profesor, respectivamente. En el quinto y último apartado, se presenta una serie de reflexiones con la finalidad de que el profesor logre desarrollar aplicaciones técnicas con el suficiente fundamento conceptual o práctico factibles de desencadenar transformaciones consistentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antecedentes

El examen es un instrumento que fue incluido en la pedagogía desde la segunda mitad del siglo XIX (Díaz, 1994). A partir de entonces se empiezan a otorgar notas numéricas –calificaciones– para registrar el resultado obtenido por los alumnos, producto de la resolución de cuestionamientos y tareas que en él se hacen y con los que se pretende evaluar parte de los aprendizajes. Esta situación nos llevó a reflexionar acerca de las características que presentan la preparación, aplicación

y resultados del examen escrito, y del sentido que se le está dando en las aulas escolares. Si éste únicamente se ve como una herramienta que permite asignar una calificación o, en el mejor de los casos, qué información aporta para realizar el ajuste de la ayuda pedagógica que el profesor puede proporcionar a los alumnos. Esta reflexión nos exigió hacer una búsqueda de la literatura para identificar la viabilidad del objeto de estudio como problema de investigación.

A partir de la búsqueda realizada en documentos de carácter hemerográfico y bibliográfico, que refieren a lo que se ha hecho en otros países y en el ámbito nacional, se encontraron artículos y otras publicaciones que guardan estrecha relación con el problema de investigación planteado, y básicos para el conocimiento, análisis e interpretación del fenómeno investigativo. En este sentido, se han realizado escritos que estudian la práctica del examen en la historia de la pedagogía para dar cuenta de la evolución que ha tenido, y de las inversiones y los reduccionismos técnicos hacia los que se le ha llevado, lo que ha pervertido la relación pedagógica entre los alumnos y el profesor. Otros se concentran en el análisis de los mecanismos de influencia educativa, la actividad conjunta y la ayuda pedagógica, para identificar la forma en que operan estos como resultado de las interacciones que se producen en distintos escenarios y situaciones educativas.

En el marco de la psicología evolutiva y de la educación, área de conocimiento en que se sitúan algunos estudios, desde finales de la década de 1980, se ha estudiado la interacción que acontece en diversos escenarios y situaciones educativas con el fin de identificar y describir los mecanismos de influencia educativa que operan en tales realidades. En esta línea de trabajo, el grupo de investigación que coordina César Coll, en la Universidad de Barcelona, ha venido desarrollando proyectos publicados como artículos en distintas revistas. Los fundamentos teóricos y la perspectiva metodológica que sustentan a algunos de estos trabajos es resultado de las investigaciones concluidas hasta el momento por este equipo.

De este modo, el artículo de Coll y Onrubia (2002), “Evaluar en una escuela para todos”, producto del proyecto de investigación *La evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares* desarrollado entre 1996 y 2000, analiza las características de una evaluación inclusiva al servicio del ajuste de la ayuda pedagógica que se brinda a todos los alumnos del nivel superior a partir de una revisión de los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Onrubia (2005) desarrolla ciertas ideas teóricas en su artículo “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. El autor traza objetivos que apuntan a: i) delinear y proponer un marco teórico de condición constructivista y sociocultural para el análisis de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y ii) proyectar alcances y reflexiones que el conjunto de pensamientos derivados de este marco puedan impactar en el diseño y evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, así como en el ámbito de la evaluación. Así pues, se trata de un documento que pretende hacer notar el carácter educativo de los entornos virtuales y no soslayar el sentido que adquiere la incorporación de las TIC² a las prácticas educativas.

Desde una óptica similar, se ubica el trabajo de Coll *et al.* (2007) “Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC”. Con un enfoque socio-constructivista que vincula intrínsecamente enseñanza, aprendizaje y evaluación, analiza un sistema de evaluación continua en la educación profesional creado para obtener evidencias de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y, de este modo, propiciar un monitoreo y apoyo de sus procesos de aprendizaje.

El artículo “Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza”, realizado por Coll *et al.* (2008), se destaca por su interés en la comprensión de la influencia educativa como un proceso que posibilita a los profesores y demás agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos para construir significados más ricos, complejos y válidos sobre parcelas u objetos de conocimiento específicos.

En cambio, en México existen algunos artículos que dirigen su interés hacia la relación entre el examen, los exámenes escritos, el aprendizaje, la enseñanza, las características de los alumnos y los efectos psicopedagógicos. En relación con la práctica del examen en el aula escolar, que propicia una interacción entre el profesor y los alumnos, Díaz (1994), en “Una polémica en relación al examen”, expone la transformación que ha tenido la práctica del examen en la historia de la pedagogía;

² Refieren a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, en escenarios y condiciones óptimas, podrían favorecer el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, además de gestionar una dirección y una administración más eficiente del sistema educativo.

en este sentido, mostró que no invariablemente se le relacionó con la intención de acreditar o calificar; al respecto, subrayó el reduccionismo técnico hacia el que ha tendido dicha práctica, y se olvidó de los sentidos pedagógico y metodológico a los que estuvo ligada en algún momento.

Por su parte, Ruiz (2004), en “Minucias y sutilezas del examen en educación”, destaca la necesidad de profundizar en el análisis del impacto sociopsicopedagógico de los exámenes en los estudiantes que los resuelven en las aulas escolares, dados los conflictos emocionales por los que atraviesan estos al participar en una práctica evaluadora de este tipo. Por otro lado, en “Discontinuidades del examen. Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente”, trabajo publicado en 2007, este autor parte de una reflexión analítica para explicar que el examen oral o escrito, con la apariencia de objetivar el conocimiento que se adquiere en la escuela, ha congelado los tiempos y traspasa los cuerpos, incrustándose en la mente de profesores y estudiantes como la evidencia pública irrefutable que indica que cada quien recibe como estatuto su propia individualidad. Asimismo, argumenta que la modalidad escrita es un intento por traer a flote las rupturas y transformaciones de este dispositivo.

Con base en una serie de reflexiones críticas al sistema de evaluaciones y su impacto como posibilitador o inhibidor de la construcción de aprendizajes significativos, Moreno (2003), en su artículo “Examen de una polémica en relación al examen”, manifiesta la necesidad de reconocer lo poco factible que resulta aplicar soluciones iguales en los distintos niveles del sistema educativo. El autor reconoce que la pedagogía del examen se ha caracterizado por su estrechez conceptual; sin embargo, analizar los problemas pedagógicos desde múltiples teorías y dimensiones podría ser el camino para plantear propuestas sólidas. Asimismo, considera que un sistema de exámenes rigurosos no representa la solución de los aspectos metodológicos del aula, por el contrario, conduce al fraude.

Finalmente, “Cómo evalúan los maestros”, se trata de un artículo en el que Ibarra (1997) analiza el método utilizado por los profesores para evaluar el conocimiento de los escolares. Así, menciona que el examen escrito –puesto que el oral prácticamente desapareció– se aplica más por su carácter obligatorio como mecanismo eficaz para calificar. Al relacionarlo con la noción que tiene de evaluación, expresa que no puede reducirse a una calificación final, ni tampoco se puede evaluar simplemente a partir de un examen, más bien se tienen que valorar íntegramente los conocimientos básicos.

En suma, las investigaciones referidas contemplan la evaluación como parte inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como instrumento fundamental para el ajuste de la ayuda educativa; al tiempo que destacan la urgencia de desarrollar una evaluación con fines, es decir, se enfatiza no sólo la evaluación del aprendizaje, sino en especial la evaluación para el aprendizaje; en este sentido, recalcan la función formativa y formadora, la importancia de proporcionar información a los alumnos sobre los procesos en los que se hayan implicados y lo trascendental de brindar el ajuste de la ayuda educativa.

Orientación teórico-epistemológica

La perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje

La investigación cualitativa, en su búsqueda por la subjetividad y por explicar y comprender las interacciones y los significados propios de sujetos individuales o grupales, requiere de marcos teóricos interpretativos. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), se trata de paradigmas que nos hablan de una manera de mirar, de encuadrar el problema de investigación o los sucesos y de formas de ver la realidad estudiada.

A través de principios teórico-epistemológicos, la investigación se apoya de un marco teórico con base en el constructivismo con orientación socio-cultural (Coll *et al.*, 2001), pues se considera como “una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, [que] describe el saber y cómo se llega a él” (Álvarez-Gayou, 2003: 47). En este sentido, se considera el proceso de evaluación, la ayuda y el aprendizaje como aspectos íntimamente relacionados. Por ello, el examen escrito como un instrumento utilizado en el ejercicio de la práctica evaluativa se considera, desde esta perspectiva, como el medio fundamental para que el profesor pueda regular su situación docente a lo largo del proceso y para que el alumno pueda realizar lo propio con su proceso de aprendizaje (Mauri y Rochera, 1997).

Así, el constructivismo con una orientación sociocultural es considerado en esta investigación el marco interpretativo. A partir de principios teórico-epistemológicos posibilita explicar el ajuste de la ayuda pedagógica para la adquisición del conocimiento, del aprendizaje y el desarrollo de las estructuras cognitivas; además, aporta elementos

para reconocer a los alumnos como agentes fundamentales en la construcción del conocimiento en una interactividad³ que mantienen entre pares o con el docente. Por otra parte, la importancia que atribuye a los factores sociales y culturales para la construcción del aprendizaje se convirtió en un planteamiento central en el ejercicio del análisis interpretativo efectuado para los fines del estudio.

Denzin y Lincoln (1994) refieren que lo significativo de la investigación cualitativa es que se trata de una perspectiva multimetódica, que comprende un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio (cit. en Rodríguez *et al.*, 1999). Es un principio básico para la comprensión e interpretación de los sucesos con el propósito de que el investigador construya conocimientos justificados y fundamentados teórica y empíricamente.

Enseñanza, construcción de conocimientos y aprendizaje como procesos de ayuda

En el aula de clases es fundamental que el profesor sea consciente de que el conocimiento es un proceso de construcción, que permite a los alumnos transitar por un camino más seguro hacia el aprendizaje escolar y, de este modo, modificar sus esquemas de conocimiento.⁴ Se trata de una actividad compleja que requiere que los estudiantes se involucren de manera integral. Para Mauri (1999), aprender corresponde a elaborar una representación personal del contenido, objeto de aprendizaje, realizada a partir de los conocimientos previos para vincularlos al nuevo contenido con el propósito de atribuirle determinado significado. Así pues, alude a un proceso dinámico que permite a los alumnos la posibilidad de reorganizar y enriquecer sus conocimientos, aunque para ello tengan que echar mano de toda una gama de habilidades metacognitivas que les garantice tener cierto control de ellos y de los propios procesos durante el aprendizaje.

³ La interactividad se define como la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o tarea de aprendizaje (Coll *et al.*, 1992).

⁴ Los esquemas de conocimiento son un material simbólico, una construcción en la que intervienen ideas previas y que se encontraban almacenadas en la mente. Son una representación que un alumno tiene en un determinado momento sobre una parcela de la realidad. Están integrados por conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sus conexiones mutuas y su funcionalidad (Mauri, 1999).

Los significados más eficaces se pueden vincular con una gran variedad de contextos y ámbitos. De acuerdo con Coll y Martín (1999), la funcionalidad del aprendizaje se mantiene en estrecha relación con la amplitud y profundidad de los significados construidos. La utilización de los conocimientos a una situación real nos permite tener certeza de que hemos aprendido los contenidos escolares, y por tanto, entre más complejas sean las relaciones establecidas entre los que se encontraban en la mente y los recientemente adquiridos, mayor será la posibilidad de utilizarlos para descubrir nuevos vínculos y acepciones. El aprendizaje es “un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido con su propia dinámica, con sus progresos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos” (Coll y Martín, 1999: 177).

De acuerdo con la concepción constructivista respecto a la enseñanza y el aprendizaje, el alumno es un constructor activo de conocimientos, mientras que el profesor tiene la tarea de enseñarle cómo hacerlo.

El aprendizaje entendido como construcción de conocimientos supone entender tanto la dimensión de éste como producto y la dimensión de éste como de proceso, es decir, el camino por el que el alumno elabora personalmente los conocimientos. Al aprender cambia no sólo la cantidad de información que el alumnado tiene de un tema, sino la competencia de éste (aquello que es capaz de hacer, de pensar, comprender), la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades de seguir aprendiendo (Mauri, 1999: 72).

Es aquí donde la labor del profesor cobra relevancia al prestar las ayudas para que el estudiante comprenda que aprender requiere tener presente no sólo los contenidos, sino cómo organizarse y actuar para lograrlo.

El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede

atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos (Onrubia, 1999: 101).

La intervención docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental por los recursos, herramientas, instrumentos, entre otros, que brinda para que los escolares puedan lograr transformar y mejorar sus esquemas de conocimiento. Por tanto, de acuerdo con Mauri (1999), la enseñanza consiste en el conjunto de ayudas prestadas a los alumnos en el proceso personal de construcción de los conocimientos y en la elaboración del propio desarrollo.

Si consideramos que la interacción que se presenta entre el profesor, los alumnos y los contenidos escolares, como producto de la actividad conjunta, suele presentar progresos significativos con el tiempo, es posible concebir “la enseñanza como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos. La enseñanza eficaz, en una perspectiva constructivista, es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos” (Coll y Martín, 1999: 177).

La ayuda que se brinda en el proceso de aprendizaje es necesaria y fundamental para que los escolares logren aprender de manera significativa los conocimientos a lo largo de la unidad didáctica, periodo o ciclo escolar. Por consiguiente, “si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción” (Onrubia, 1999: 102).

Una ayuda eficaz es aquella que se ajusta en cualquier momento a las necesidades y características de los alumnos. Para que pueda cumplir con este cometido, debe tomar en cuenta lo siguiente:

Los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido dispongan los alumnos... provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca

la comprensión y actuación del alumno a las intenciones educativas (Onrubia, 1999: 103).

La enseñanza que desarrolla el profesor en el aula de clases debe dar prioridad a lo que el alumno no ha comprendido, conoce o domina. No sólo es necesario brindar al alumno los soportes o apoyos para lograrlo, sino colocar al estudiante ante escenarios que le demanden un mayor esfuerzo de comprensión y actuación. Esta combinación de actuaciones le abre el camino para lograr superar los retos que enfrenta y que demandan una compleja actividad mental.

De acuerdo con Onrubia (1999), algunas ayudas que el profesor podría brindar a los aprendices son: seleccionar la disposición del mobiliario, decidir los materiales de consulta, planear actividades para trabajar con todo el grupo o en equipos, la forma en cómo presentar el contenido, estructurar de determinada manera la exposición o presentación de los contenidos, propiciar distintas maneras de participación, permitir que incorporen elementos de su interés, manifestarles indicaciones o sugerencias para trabajar las tareas u otras actividades, dar pistas, corregir las fallas, reforzar o ampliar la explicación, reconocer su actuación, motivarlos, entre otros.

Las ayudas –instrumentos y recursos– que el docente presta en un momento dado al alumno se tienen que ir retirando de manera progresiva hasta que por sí sólo sea capaz de enfrentar situaciones similares a las que resolvían en conjunto, a fin de lograr construir y modificar con profundidad sus esquemas de conocimiento. En otras palabras, “la enseñanza ajustada pretende siempre, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno” (Onrubia, 1999: 104).

En la naturaleza dinámica de la construcción de conocimientos en la escuela, los alumnos se manifiestan activos y desarrollan una actividad mental intensa que se hace evidente cuando preguntan u observan; se disponen a realizar determinados procesos; revisan, piden ayuda, utilizan conocimientos previos para abordar nuevas situaciones; piden opiniones, y cuando encuentran relaciones entre distintos objetos, identifican similitudes y contrastes.

La construcción de conocimientos por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que estos

desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si, (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares (Mauri, 1999: 73).

Los alumnos son los responsables últimos de lo que aprenden, establecen relaciones provechosas y oportunas que dependen de la actividad cognitiva desarrollada y de sus conocimientos previos. “Desde la perspectiva de la educación escolar, lo que es objeto de aprendizaje por parte del alumnado son conocimientos de naturaleza cultural cuya enseñanza ha de ser objeto de planificación y ayuda por parte del maestro” (Mauri, 1999: 74). En este sentido, establecen vínculos de carácter cultural y personal, dado que desarrollan una actividad mental social y culturalmente mediada.

Los conocimientos que son abordados en el aula de clases y que los alumnos tienen como objeto aprender conforman un conjunto de saberes relevantes de la cultura. Para llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos hace uso de distintos elementos culturales: un lenguaje escrito y hablado, estrategias de cómo leer, comprender y analizar un texto, técnicas de estudio, de relacionar datos tomando en cuenta el significado y el significante, entre otros. Desde esta perspectiva, son dos razones por las que la actividad de aprendizaje del alumno se considera como una actividad culturalmente mediada: “por la naturaleza de los conocimientos que el alumno construye, los contenidos escolares y, además, porque para construir conocimiento, para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son, a su vez, culturales” (Mauri, 1999: 74-75).

La intervención del profesor o alumno más avanzado se convierte en una cuestión básica para que por medio del concurso que se efectúa en la interacción que mantienen le ayuden a los escolares con la representación y asignación de significados a los contenidos por aprender. Es un proceso que de alguna manera ayuda a asegurar que las relaciones hechas entre los conocimientos previos y los nuevos por aprenderse no sean arbitrarias, por tanto, logren tener un valor personal y sociocultural. Como lo manifiesta Mauri (1999), el profesor que está consciente de lo que representa la actividad de construcción del conocimiento no puede dejar de planificar la enseñanza y de prestarle las ayudas pedagógicas que

requiera el alumno, intervenir desde su ámbito curricular para que se apropie de los contenidos escolares.

En este sentido, el profesor enfrenta un verdadero reto para buscar establecer las condiciones que permitan al alumno en el aula escolar tener la oportunidad de desarrollar un conocimiento profundo y significativo. “Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los alumnos deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum” (Onrubia, 1999: 101).

Ahora bien, la atribución de significados a los contenidos escolares por parte de los alumnos es inherente y simultánea a la asignación de determinado sentido a lo que han aprendido, no se da primero uno, y luego el otro, o viceversa. “El proceso de construcción de significados que, en mayor o menor medida, llevan a cabo los alumnos y alumnas sobre los contenidos de la enseñanza es inseparable del proceso mediante el cual atribuyen uno u otro sentido a estos contenidos” (Coll y Martín, 1999: 172).

Mecanismos de influencia educativa y ayuda pedagógica

Involucrarse respecto a las distintas formas de cómo aprenden los alumnos no es suficiente desde una perspectiva constructivista; resulta necesario, además, disponer de informaciones precisas de cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor (Coll, 1994). Por lo tanto, para ofrecer una explicación cabal, empíricamente fundamentada y útil de cómo aprenden los alumnos en el aula, es primordial analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como una unidad integrada estrechamente relacionada con el proceso de evaluación. Si se logra completar una concepción constructivista de la enseñanza con una concepción constructivista del aprendizaje, o mejor aún, aceptar que al menos en la escuela, enseñanza y aprendizaje están íntimamente relacionados y que se complementan de manera perfecta, el enfoque constructivista pasaría de ser sólo una propuesta con un enorme potencial heurístico a transformar ese potencial en propuestas concretas de análisis, planificación e intervención.

Con el propósito de contribuir a lograr tales fines, habrá que considerar al examen escrito como un instrumento de evaluación, que además de cumplir una función de acreditación, permite el ajuste de la ayuda pedagógica que brinda el profesor a sus alumnos como consecuencia de la influencia educativa que se ejerce a través de las interacciones y relaciones presentes entre ellos.

Desde la concepción constructivista, el aprendizaje escolar consiste en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno (nadie puede sustituirlo en dicha tarea); por ende, la influencia educativa debe entenderse como la ayuda prestada a la actividad constructiva, y la influencia educativa eficaz como un ajuste constante y sostenido a las dificultades del proceso de construcción (Coll, 1994). Hay que tener en cuenta que se trata sólo de una ayuda, porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, pues es quien construye y le da sentido a los significados; el profesor sólo le traza el camino, de otra manera, sin esta ayuda sería prácticamente imposible que se produjera esa proximidad entre los significados que construye el alumno y los significados que giran en torno a los contenidos escolares.

La revisión y la regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, a partir de los resultados del examen escrito, abren la posibilidad de contribuir a alcanzar los aprendizajes esperados.

Por ello “el profesor o profesora capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad es el que puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, la gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone” (Coll, 1994: 23). Ahora bien, los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de la interacción entre el profesor y los alumnos son aquellos que permiten el ajuste de la ayuda educativa entre, por una parte, la ayuda pedagógica del profesor y, por otra, el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos. Sin duda, involucra importantes actividades que tienen lugar en el aula, dado que: “Los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes” (Coll *et al.*, 2008: 33).

Así pues, Díaz y Hernández (2002) señalan que el ajuste de la ayuda pedagógica se refiere al cambio regulado en la cantidad y calidad de los apoyos y soportes que el profesor brinda al alumno. Dichos apoyos pueden involucrar aspectos tan distintos como intervenciones en la esfera motivacional y afectiva, manejo de procesos de atención y de memoria, pistas para pensar, introducción de estrategias de aprendizaje o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

La interacción que se produce entre los alumnos y los contenidos en el aula escolar no garantiza por sí misma formas óptimas de construcción de significados y sentidos por parte de los sujetos que aprenden. De tal modo, Onrubia (2005) considera que la ayuda pedagógica ofrecida por el profesor se convierte en el elemento necesario para alcanzar tales objetivos. De la misma manera que se concibe la construcción que realizan los aprendices, la ayuda debe entenderse “como un proceso, que permita la adaptación dinámica, contextual y situada... entre el contenido a aprender y lo que el alumno puede aportar y aporta a ese aprendizaje en cada momento” (Onrubia, 2005: 5). De ahí que ayudar a los estudiantes a lograr aprendizajes en el aula (antes, durante y después del examen escrito) no se circunscribe únicamente a presentar información o diseñar y sugerir tareas para su realización, lo más importante es vigilar de manera continuada su proceso de aprendizaje, y ofrecerles los apoyos y soportes necesarios en los momentos en que se observa que enfrentan ciertas dificultades.

En otras palabras, la ayuda educativa más eficaz es la que cumple con el principio de *ajuste* a las necesidades de los alumnos. A saber,

aquella que incluye apoyos y soportes de carácter diverso; que va cambiando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje pero que no lo hace al azar sino a partir –y en función de– los cambios en la propia actividad mental constructiva desarrollada por el alumno; que “reta” al aprendiz a revisar y profundizar tanto el significado como el sentido que atribuye al nuevo contenido a aprender; que le ofrece instrumentos y “prótesis” para que pueda afrontar y superar esos retos, y que se interesa por promover de manera cada vez mayor la capacidad del alumno para utilizar estratégicamente el conocimiento que va aprendiendo y para seguir aprendiendo de manera cada vez más autónoma y autorregulada (Onrubia, 2005: 5).

La actividad conjunta en el proceso enseñanza-aprendizaje

La actividad conjunta, que por su particularidad involucra a ciertos actores dependiendo de la práctica a realizar, posibilita una serie de experiencias comunes en un contexto que permite a los alumnos desarrollar sistemas compartidos de comprensión con el profesor, tal como sucede con el examen escrito en el aula escolar.

Profesor, estudiantes, examen escrito, discurso empleado, entre otros, participan en una actividad conjunta que es considerada como un componente imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues a partir de las interacciones acaecidas, la intervención docente tiene amplias posibilidades de proveer al alumno las herramientas necesarias para potenciar su encuentro con los contenidos didácticos. No obstante, para conseguir tales propósitos es necesario considerar tres elementos que intervienen y actúan en un triángulo interactivo: “la actividad mental constructiva del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje” (Onrubia, 2005: 6).

Cabe observar que la actividad conjunta no se define necesariamente a través de la participación simultánea de los sujetos en el aula de clases, lo fundamental es “el hecho de que profesor y alumnos actúan el uno para el otro y entre sí, de manera que las actuaciones de cada participante sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de participantes” (Onrubia, 2005: 6). Es decir, cuando el profesor revisa un trabajo desarrollado por el estudiante, interviene en un proceso de actividad conjunta, una situación similar se observa cuando el alumno analiza determinado material, como parte de un proceso didáctico, previamente proporcionado por el profesor.

Política educativa de la educación básica primaria

Artículo 3 constitucional

Las aulas de las diversas instituciones educativas del país, de manera cotidiana, reciben a un sinnúmero de alumnos que acuden a ellas con el fin de formarse y de emprender el regreso a casa con nuevos conoci-

tos y aprendizajes. Al respecto, nos vienen a la mente preguntas como: ¿Realmente están aprendiendo? ¿Cómo lo están aprendiendo? ¿Qué está haciendo el profesor para que sus alumnos aprendan? ¿Qué prácticas de evaluación está desarrollando el profesor y qué sentido le está dando para que los alumnos aprendan? ¿Cómo se establecen y bajo qué circunstancias se presentan las relaciones pedagógicas entre el profesor, los contenidos y los alumnos? Este asunto no es algo que preocupe exclusivamente a los investigadores interesados en el estudio de los distintos fenómenos educativos, sino a organizaciones de la sociedad civil,⁵ padres de familia, por mencionar algunos, pero sobre todo a aquellos sujetos que se reconocen e interactúan en la intimidad de las aulas escolares. De la misma forma, en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está implícita la inquietud de que por medio de la educación los alumnos alcancen aprendizajes significativos en relación con los contenidos didácticos objeto de enseñanza y aprendizaje. Al menos es lo que se interpreta de los siguientes fragmentos de dicho artículo que a continuación se citan:

[...] la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...) II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el ejecutivo federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale (Secretaría de Gobernación, 2014: 16-17).

⁵ Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) se han convertido en actores que tienen una importante incidencia y acompañamiento en el servicio educativo que se presta a las escuelas o a algunos sectores escolares, mediante la capacitación a profesores, directores o supervisores, así como a través de la generación de currículum y materiales pedagógicos o, en su caso, participando activamente con los estudiantes o la comunidad donde se encuentra inserta la institución escolar (Verduzco y Tapia, 2012).

Por el contrario, la realidad que se observa en el contexto escolar parece estar lejana de estos horizontes pensados. El desarrollo integral de los individuos, la instrucción y demás aspectos vinculados con la educación que se imparte, así como las reformas curriculares implementadas en el transcurso de la primer década del presente siglo en la educación básica primaria no han terminado por consolidarse o, bien, han iniciado un proceso que les permita avanzar hacia las metas esperadas,⁶ sólo que éste progresa a pasos lentos. De ahí que los alumnos continúan enfrentando situaciones problemáticas vinculadas con su aprendizaje,⁷ los profesores no terminan por entender el sentido de las reformas educativas o, en su caso, enfrentan circunstancias que les dificultan entender lo que se vive en el aula de clases y, de manera general, lo que está pasando en las escuelas.⁸

El discurso en los documentos oficiales

Uno de los retos de la educación primaria que se prioriza en el Plan de Estudios 2009 de Educación Básica Primaria, al hacer referencia al currículo, es la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. De ahí que el profesor se enfrenta ante la exigencia de desarrollar una enseñanza que le permita aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y responder a las necesidades educativas de la población escolar, es decir, que pueda hacer orientaciones didácticas

⁶ La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se entiende como un proceso continuo de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos, teniendo como base un doble propósito: 1) la transformación del currículum de educación primaria y, 2) la articulación de los tres niveles de la educación básica con la finalidad de diseñar un ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas (SEP, 2008).

⁷ Las dificultades en el aprendizaje son un fenómeno real que se vive en las aulas, más no una invención o construcción social, es decir, es un hecho que existe un importante número de alumnos con problemas para aprender las tareas escolares, que no se vinculan de ningún modo a factores sensoriales, situaciones crónicas ni a discapacidades intelectuales. En pocas palabras, las dificultades en el aprendizaje se relacionan con alteraciones en los procesos de cambio provocados o inducidos por prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Romero y Lavigne, 2005).

⁸ Las reformas curriculares implican que los profesores adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ezpeleta, 2004).

y sobre los criterios de evaluación para que los educandos puedan estudiar y aprender con ayuda del docente y con la utilización de distintos materiales.

De acuerdo con Ezpeleta (2004), estas condiciones, al menos en teoría, conducirán hacia una nueva forma de trabajo en el aula y prescribirán rupturas en los pensamientos y en la concepción que tienen los profesores acerca de la educación, así como del papel que cumplen en la enseñanza y, en general, en la escuela. No obstante, habrá que ser un tanto pacientes para que esto suceda, es cuestión de tiempo para que estos cambios se consoliden, aun cuando ello implique ir en sentido contrario a las pretensiones de la reforma: implementación inmediata.

Al respecto, vale la pena mencionar que la formación situada en la escuela es probablemente una de las estrategias que más beneficios auguran para el desarrollo profesional docente y, a su vez, registrar cambios de fondo en la práctica educativa; sin embargo, en el marco de la implementación de la RIEB en México, poco parece acontecer en esta dirección. De nueva cuenta, las dimensiones del sistema educativo mexicano disponen de una realidad compleja que no parece comulgar con la idea de brindar asesoría a los colectivos escolares. Ante ello, el diseño y la implementación de estrategias de formación y acompañamiento afines a los docentes, acordes a sus contextos y necesidades específicas, podrían derivar en un efecto de resonancia positivo para la implementación de la RIEB en la educación primaria.

Alumnos, contenidos de aprendizaje y ayudas pedagógicas

Los docentes que reflexionan sobre su práctica y de manera constante piensan en transformarla o innovarla pueden desarrollar actividades creativas alejadas de cualquier rutina, para propiciar que sus interacciones con los alumnos les permitan a estos lograr la comprensión y el manejo profundo y creativo de los contenidos escolares.

En el Plan y los Programas de estudio 2009 de Educación Básica Primaria, se establece como principio general que el profesor, como uno de los principales actores de la escuela en su conjunto, dirija la formación de los alumnos para lograr la consolidación de lo que se

aprende. Para cumplir con ese propósito, al hacer uso de instrumentos como el examen escrito en el proceso de evaluación, es importante que dé prioridad al sentido pedagógico más que centrarse en registrar calificaciones o en acreditar. Después de todo, la revisión y la regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, a partir de los resultados del examen escrito, abren la posibilidad de contribuir a alcanzar los aprendizajes esperados planteados en las distintas unidades didácticas de cada una de las asignaturas que se imparten en un grado escolar específico.

Otro punto es pensar en el papel que el profesor y el alumno deben asumir en el proceso de aprender algo y mostrar lo que se va aprendiendo con la finalidad de generar una nueva forma de abordar los contenidos y de llevar a cabo las actividades, donde el diálogo propicie la construcción de conocimiento en el contexto del aula de clases. Así está contemplado para la educación primaria, pues “la organización del trabajo en el aula está prevista para lograr que los alumnos tengan oportunidades de aprender los contenidos de la materia, aprovechando la riqueza que les proporciona el intercambio con sus compañeros” (SEP, 2009b: 37), así como la interactividad directa o indirecta que se manifiesta con el docente.

Una de las labores del profesor se enfoca en ayudar a los escolares a estudiar con base en el diseño cuidadoso de actividades que aumentan las posibilidades de pensar, comentar, discutir y aprender, mientras que él reflexiona su práctica de enseñanza. Sin embargo, hay que considerar que este tipo de experiencias tienen grandes probabilidades de vivirse siempre y cuando la intervención del docente propicie un cambio radical en el ambiente del salón de clases.

Al respecto, en los programas de estudio 2009 de Educación Básica Primaria, se manifiesta que la planificación diaria de las actividades es una de las tareas básicas del docente para garantizar o aumentar las posibilidades de eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.⁹ A través de acciones como ésta es posible “crear un ver-

⁹ La planeación didáctica en la escuela primaria se convierte en un mecanismo fundamental para que los profesores reconozcan que ésta contribuye a la mejora de la práctica docente cuando se establece un vínculo real y efectivo entre ambos procesos. Asimismo, comprendan las características y el significado de la situación y la secuencia didácticas y proyectos, como dispositivos de planificación orientados al desarrollo de competencias. Y, finalmente, identifiquen los desafíos que se presentan en la práctica docente, así como en la planificación de secuencias didácticas y proyectos; y propongan alternativas de solución (SEP, 2013).

dadero ambiente de aprendizaje en el aula, lo que significa que tanto los alumnos como el profesor encuentren sentido a las actividades que realizan conjuntamente” (SEP, 2009b: 85-86).

Como parte de la planeación didáctica, al estudiar los temas y realizar las actividades propuestas se espera que los profesores:

1. Reconozcan que los propósitos educativos, las características y las necesidades educativas de los alumnos son referentes fundamentales para realizar una adecuada planeación de la enseñanza.
2. Valoren la importancia del diagnóstico de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos para adecuar los contenidos, las actividades y los recursos de enseñanza a las necesidades educativas identificadas en un grupo.
3. Analicen distintas modalidades de planeación, distingan sus características y sus propósitos, y diseñen propuestas de planeación para aplicar en la escuela primaria (SEP, 2001: 15-16).

En el aprendizaje de los contenidos, docente y alumnos juegan un papel fundamental. La planeación, la coordinación y el acompañamiento a lo largo de los procesos didácticos para atender a los que aprenden desde la diversidad son tarea del profesor. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, son los principales responsables de construir o reconstruir sus conocimientos que los lleven a lograr progresos importantes. “El docente debe contribuir para que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos; esto se consigue a partir del respeto a la individualidad y a sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así abandona el papel de repetidor de saberes para diseñar e implementar estrategias de enseñanza significativas, según el grado escolar y las particularidades de su grupo” (SEP, 2009b: 170).

Con base en la metodología didáctica que acompaña a los programas, se busca que los alumnos logren progresos significativos, y para ello, es fundamental que puedan ir de aprender con ayuda a aprender de manera autónoma. El profesor tiene que ser capaz de identificar los avances de los estudiantes para ir retirando poco a poco los andamiajes que proporciona y que ellos se hagan cargo del proceso después de haber recibido las ayudas pedagógicas y el ajuste necesario. En el proceso de enseñanza y aprendizaje “los conocimientos y las habilidades se construyen mediante la interacción de los alumnos con el objeto

de conocimiento y con el maestro” (SEP, 2009b: 87), sin olvidar que la interacción entre pares iguales puede propiciar construcciones más profundas. Las personas con quienes se interactúa y los contextos en el aula escolar son primordiales para lograr tales propósitos.

El examen escrito en la evaluación de los alumnos

Dar prioridad al sentido pedagógico del examen escrito en la práctica evaluativa para llevar a cabo una revisión y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas va más allá de los fines cuantitativos, calificativos y acreditativos. Este instrumento, vinculado a la evaluación, debe ser un proceso entendido como el conjunto de acciones encaminadas a “obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo, en función de la experiencia provista en clase, teniendo como referente los aprendizajes esperados” (SEP, 2009b: 47). De este modo, juzgar las ayudas que el docente necesita brindar para que todos consigan progresos significativos.

El proceso enseñanza-aprendizaje, vinculado al de evaluación, descarta valorar sólo los resultados finales, por el contrario, pone énfasis en los progresos obtenidos por los alumnos en el transcurso del abordaje de los contenidos escolares. Proceso y producto contribuyen de igual manera a retroalimentar y ayudar a todos los actores de la educación que interactúan en el aula, a la toma de decisiones y a reorientar la práctica educativa, priorizando las necesidades de los estudiantes. Tanto es así que, de acuerdo con la SEP (2009b), en una evaluación encaminada al desarrollo de competencias, se hace uso de distintos instrumentos –listas de cotejo, observaciones, portafolios, exámenes escritos, entre otros–, adecuados para obtener información con respecto a la práctica del profesor y del proceso de aprendizaje.

De esta forma, el proceso de evaluación, particularmente, el que se desarrolla a través del examen escrito, “proporciona información al docente sobre el grado de avance que cada alumno alcanza en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ayuda a los alumnos a identificar lo que aprendieron” (SEP, 2009b: 48), esto sucede al finalizar una unidad didáctica, al término del estudio de determinados contenidos o de un periodo escolar. Como parte de la educación, aporta elementos significativos que sirven como base para buscar aumentar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El cuaderno de trabajo del alumno, la entrevista, el registro anecdótico, la tarea, las listas de control, los exámenes escritos, entre otros, son instrumentos que los profesores utilizan como recursos para saber qué tanto han aprendido sus alumnos, qué saben hacer, qué no lograron aprender, cómo lo aplican y qué están en proceso de aprender. Con la intención de apoyar y mejorar el proceso de evaluación, y de obtener información que sirva para llevar a cabo una revisión y regulación de lo que se enseña y se aprende, en cada uno de los bloques temáticos de las asignaturas se definen los aprendizajes esperados que sintetizan los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben aprender al estudiar los contenidos escolares.

Una evaluación en la que se utilicen distintos procedimientos, recursos o instrumentos que aportan información cuantitativa y cualitativa con respecto al progreso y logros del aprendizaje de los alumnos puede ser formativa y formadora. En otras palabras, “proporciona al docente elementos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a los alumnos, a su vez, les orienta y apoya en el proceso de aprendizaje que están siguiendo, basado en la reflexión sistemática respecto a sus avances y dificultades” (SEP, 2009b: 132). Hay que tener en cuenta que ayuda a identificar fallas y aciertos básicos para revisar lo sucedido en el aula de clases con respecto a los contenidos, así como a reflexionar la práctica docente y brindar las ayudas necesarias.

La evaluación en la educación básica primaria está encaminada no sólo a obtener calificaciones, sino al proceso que proporciona información relevante para brindar de manera constante la retroalimentación y las ayudas pedagógicas a los alumnos. Comprendida como el “medio para conocer e identificar el grado de apropiación de conceptos, habilidades y actitudes, requiere cambiar la visión de *calificación* por la de *proceso*, donde existan tres fases en estrecha relación con la planeación: la inicial o diagnóstica, la permanente o formativa y la sumativa o acumulativa” (SEP, 2009b: 174). En el entendido de que cualquiera de ellas puede ser formativa y formadora, el profesor puede utilizar distintos instrumentos –por ejemplo el examen escrito– que respalden no tanto las calificaciones, sino que se pueda valorar el aprendizaje de los alumnos, observando su adquisición y aprovechamiento.

Como se ha mencionado, “es importante evaluar para conocer las dificultades de los alumnos en sus aprendizajes, obtener información sobre el tipo de ayuda que se les debe brindar, conocer el grado de apropiación de conocimientos y habilidades, y para que el profesor

adquiera indicadores de los logros y debilidades para acreditarlos y promoverlos” (SEP, 2009b: 174). A partir de estos criterios, la evaluación deja de tener momentos excepcionales y únicos, ahora se hace de forma permanente, pero, sobre todo, es una oportunidad para llevar a cabo una revisión y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos subsiguientes en que van a verse involucrados los alumnos, así como para lograr progresos en sus aprendizajes.

En suma, se trata de un proceso importante para mejorar lo que se enseña y se aprende, en la medida que proporcione información relevante para continuar o transformar determinadas prácticas docentes, y los sentidos que adquiere y con que se aplica un instrumento como el examen escrito. Por lo tanto, centrar el interés en el carácter pedagógico es contar con la oportunidad de brindar el tipo y calidad de ayudas que los alumnos necesitan, así como realizar el ajuste que se requiere.

El examen escrito y la ayuda pedagógica

La evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo a través del examen escrito puede estar al servicio de un proceso de toma de decisiones de índole pedagógica o didáctica. El fin último es aportar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa, y lograr que los aprendizajes que han de desarrollar los alumnos sobre los contenidos escolares sean significativos. En otras palabras, los resultados de la evaluación aparecen relacionados a un proceso de toma de decisiones sobre los posteriores procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll *et al.*, 2001).

Se puede pensar que obtienen beneficios en el sentido de generar ingresos que permitan y aseguren la sobrevivencia, pero no tienen la capacidad de originar ganancias que posibiliten la acumulación de capital.

Al respecto, Coll y Onrubia (2002) señalan que la evaluación con fines pedagógicos o didácticos puede tener lugar en diferentes momentos del proceso educativo y estar al servicio de distintas decisiones pedagógicas: al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la evaluación que se da al comienzo de este proceso (inicial) puede estar al servicio de la toma de decisiones sobre el tipo y la calidad de las ayudas que conviene promover, o provocar que los

alumnos reflexionen sobre los contenidos que han logrado apropiarse y ser, en consecuencia, formativa y formadora, con base en sus propios resultados. Asimismo, la evaluación sumativa, aquella que tiene lugar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, aporta elementos para la regulación y la revisión de los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, el examen escrito vinculado a la evaluación sumativa podría cumplir las finalidades pedagógicas que teóricamente se le atribuyen: por un lado, facilitar al profesor un proceso de toma de decisiones para mejorar su práctica docente en relación con el aprendizaje de los alumnos y ajustar la ayuda pedagógica en función de los avances, dificultades o retrocesos que estos experimentan (evaluación formativa); por otro lado, facilitar a los estudiantes un proceso de toma de decisiones fundamentadas para mejorar su actividad de aprendizaje (evaluación formadora).

La relación pedagógica que se establece entre el profesor y los alumnos, como los principales actores que intervienen en el examen escrito, determina ciertas peculiaridades en el discurso de la actividad conjunta desarrollada en el aula escolar. Estos sujetos coinciden en el mismo escenario, pero dadas las circunstancias, el aula se transforma al igual que los participantes, produciéndose incluso, una experiencia escolar distinta a la que se genera en la cotidianeidad de la escuela.

La evaluación, a través del examen escrito, tiene determinada estructura dialógica, “la comunicación escrita que se establece es ‘diferidamente’ dialogante: así, el emisor, el profesor, lanza el mensaje-pregunta, el canal papel es el que alberga este mensaje y aplaza el acto comunicativo hasta que el receptor, el alumno, empiece a codificarlo y comprenderlo y lo devuelva al profesor en un nuevo mensaje-respuesta” (Barberá, 2003: 174). A pesar de que en ocasiones se da una relación poco perceptible, distante e indiferente, también suele presentarse lo contrario, es decir, acontecer un vínculo cercano cuando una duda específica sobre una pregunta en particular desencadena una comunicación cercana; en estos casos, el profesor (a) por medio de determinadas “pistas”, proporciona a los alumnos ayuda pedagógica mediante un diálogo simultáneo que se genera entre todos los sujetos en el aula escolar en el momento de realizar el examen.

Momentos del examen escrito

La importancia y las repercusiones que implica la evaluación, en particular, el examen escrito, le imprimen a este proceso determinado protagonismo y, hasta cierto punto, una característica especial que involucra distintas fases o momentos que se desarrollan a lo largo de éste. Al respecto, Barberá (1997, 2003), de acuerdo con el sujeto que actúa en cada uno de ellos y a su función, distingue cuatro momentos básicos y uno más opcional, a los cuales se proponen dos más¹⁰ para completar un proceso fundamental dada su trascendencia en el acto educativo y las repercusiones que tiene para los individuos que intervienen.

Primer momento. Se refiere al instante en que el examen es elaborado por el profesor. Entre otras cosas, aquí se piensa en los contenidos que se planean retomar para incluirlos como parte de la evaluación, en el tipo de preguntas a plantear, en las características de los alumnos, en el tiempo que tienen destinado para responder, en el espacio del aula escolar y en los materiales solicitados para contestar.

Segundo momento. Cuando los alumnos resuelven la prueba escrita realizada por el profesor, por lo que ambos comparten este instante en el aula escolar. Es la ocasión en que existe mayor posibilidad de una interacción entre ambos sujetos. A través de la relación directa, el profesor, los alumnos y los contenidos comparten el proceso de evaluación vinculado al de enseñanza y aprendizaje. Se reparten los exámenes según el criterio que decida adoptar el docente para ese momento. De manera individual o en conjunto, en voz alta o de manera personal, se dan las indicaciones, se realiza la lectura de los apartados del examen que se interesen aclarar y se resuelven dudas.

Tercer momento. La resolución individual del examen escrito por parte del alumno. El estudiante, como actor activo, echa mano de todos sus conocimientos para responder las preguntas planteadas por el profesor, las cuales están en congruencia con los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje abordados previamente en el aula.

Cuarto momento. Es una propuesta personal que se refiere concretamente al instante en que el profesor califica/evalúa las respuestas manifestadas por el alumno en el examen escrito. Esta situación le permite al docente darse cuenta de los aprendizajes logrados por todos

¹⁰ Lo que aquí aparece como el cuarto y el séptimo momento son las propuestas que hacemos, al considerarlas clave para que pueda darse el proceso de revisión y regulación de la enseñanza y el aprendizaje.

y cada uno de ellos; es el momento propicio de reflexionar en el tipo y calidad de las ayudas pedagógicas que se tienen que brindar y en cómo ajustarlas para que se traduzcan en ayudas efectivas.

Quinto momento. “El profesor corrige las respuestas de los alumnos en función de los criterios preestablecidos” (Barberá, 2003: 175). El docente –con su pluma o un color en específico– registra anotaciones, marcas, comentarios o sugerencias para una revisión y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, si se tiene la intención de retomar posteriormente los exámenes, se cumple una evaluación formativa y formadora.

Sexto momento (opcional). Es un tiempo que Barberá (2003) considera opcional y al mismo tiempo deseable. Para reforzar esta última característica, agregaría que es fundamental, más si nos referimos al sentido pedagógico de un examen escrito que permite potencializar el desarrollo de los sujetos: profesor y alumnos. “Se trata de la puesta en común del diálogo escrito: el comentario oral y la resolución conjunta del examen. En este momento la interacción entre profesor y alumno es presencial y no acotada por los silencios prescriptivos que lleva implícitos un examen escrito” (Barberá, 2003: 176). Por tanto, se presenta una interacción entre ambos sujetos de la educación y con posibilidades de prestar o brindar ayuda pedagógica.

De acuerdo con Barberá, en esta fase se concreta el cierre de la secuencia evaluativa escrita que se repite en todos los exámenes que plantea el profesor durante el ciclo escolar para que sean resueltos por los alumnos de manera individual en el aula de clases. Sin embargo, al enfatizar el sentido pedagógico del examen escrito para el desarrollo del profesor y del alumno, como sujetos activos que intervienen en la actividad conjunta, se propone una fase más.

Séptimo y último momento. Se refiere al instante en que se brinda el ajuste de la ayuda pedagógica a todos los alumnos. Es posiblemente la más fundamental por las finalidades con que se utiliza el examen escrito, y porque la interactividad conjunta se presenta en su máxima expresión. Profesor y alumnos interactúan en una comunicación directa y simultánea que puede darse de manera verbal, escrita o de ambas formas.

En este sentido, la evaluación realizada a través del examen escrito no se trata de un acto improvisado sino de un proceso sistemático con intenciones claramente definidas. A pesar de que, como parte de la misma dinámica escolar, se presentan situaciones y actuaciones de aula que se repiten de forma similar, no es conveniente caer en procesos

mecanizados y automatizados. La actuación docente en el aula, en especial en el examen escrito, tiene que estar renovándose continuamente y ser variable, dado que “la preparación de un examen exige por parte del profesor un conocimiento condicional de la materia y de la propia situación de enseñanza/aprendizaje” (Barberá, 2003: 179). De esta manera, el profesor y el alumno amplían sus posibilidades de contar con elementos ilimitados para la toma de decisiones.

La evaluación escrita que se desarrolla en la educación primaria y se realiza a través del examen escrito demanda evitar prácticas rutinarias de evaluación y se hace “necesario conseguir un equilibrio entre el ahorro de esfuerzo docente que supone el responder ajustadamente a numerosas y diversas situaciones de aula, y la autorreflexión de la propia práctica” (Barberá, 2003: 179).

Al enfatizar los fines pedagógicos que cumple el examen escrito, se hace referencia a la relación estrecha entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de evaluación. Actualmente, no tiene por qué quedar reducida solo a obtener datos y elaborar gráficas de frecuencia y error, sino que surge como pieza fundamental y necesaria para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria a partir de la revisión y regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje que fueron evaluados. Evaluar es un proceso presente en la práctica evaluativa, no una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar a la que acuden los alumnos. El éxito de lograr aprendizajes más complejos o de conseguir que las ayudas pedagógicas se conviertan en efectivas “dependerá de la habilidad que tenga el profesor de ajustar su propia acción educativa” (Barberá, 2003: 180) a las necesidades de los alumnos.

Las preguntas que plantea el docente en el examen escrito indican los contenidos esenciales de la materia o asignatura, de los cuales se pretende que los alumnos logren aprendizajes significativos. El profesor, en su pretensión de lograr que los alumnos progresen en sus estructuras de conocimiento, consigue tener claridad que lo que se cuestiona en el examen, se recuerda de manera más puntual; es decir, los contenidos aprendidos se recuerdan con mayor frecuencia y con amplias posibilidades de recurrir para resolver situaciones concretas, además de la información que le proporcionan los resultados para brindar el ajuste de la ayuda pedagógica. “La concepción generalizada de entender los exámenes y pruebas evaluativas como un resumen de los contenidos más importantes o relevantes de las secuencias de aprendizaje hace posible

este fenómeno [pedagógico que se lleva a cabo en el aula escolar]” (Barberá, 2003: 183).

La forma de plantear las preguntas en el examen escrito se convierte en elemento central, es lo que permite al profesor obtener determinada información para tomar decisiones, así como revisar y regular el proceso enseñanza-aprendizaje, además de la ayuda pedagógica ajustada a los alumnos.

El triángulo interactivo en la actividad conjunta

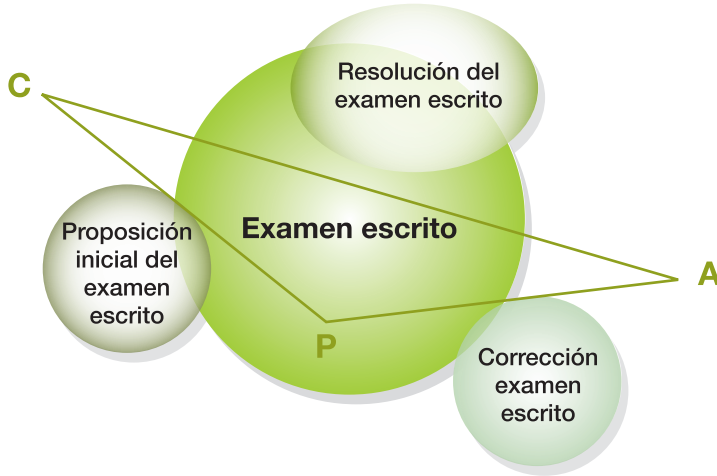
El constructivismo de orientación sociocultural es una perspectiva teórica específica capaz de tener en cuenta la naturaleza particular de la construcción del conocimiento y estudiarla en toda su complejidad. Desde esta perspectiva se establece que dicha construcción es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de la relación entre tres elementos: el alumno que aprende al desarrollar su actividad mental; el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda al alumno en dicho proceso de construcción, progresando en el grado de significado sobre lo que aprende y siendo progresivamente capaz de dotarle de sentido.

En torno a este proceso constructivo, el examen escrito –utilizado con fines pedagógicos– aparece como el medio que aporta elementos para que el docente proporcione y ajuste ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México. Así, se diseñó un esquema en el que se visualizan las relaciones entre las principales variables instruccionales (profesor, alumno/s y contenido) y el instrumento mediador (examen escrito) en el escenario particular de la evaluación escrita.

La relación básica que se establece en el triángulo de la interactividad sitúa en cada uno de los vértices a una de las variables: profesor, alumno/s y contenido (Barberá, 2002). En este sentido, se determina el modelo de un triángulo obtusángulo en el que la figura del profesor ocupa un ángulo obtuso y, en seguida, se explican las razones de ello.



Figura 1. Triángulo interactivo en el escenario del examen escrito



Fuente: elaboración propia con base en aportaciones teóricas de Barberá (2002).

De acuerdo con Barberá (2002), la adaptación fundamental de un triángulo obtusángulo es porque sus tres vértices están fundamentados por un volumen de material bibliográfico que sustenta modelos constructivistas. El objetivo y la secuencia de enseñanza y aprendizaje en la que se enfoca la atención establecen una variación de los elementos mediadores que los interrelacionan. En este sentido, el examen escrito es el recurso pedagógico que fusiona los tres vértices del triángulo: alumnos, contenidos y profesor.

Así, en la figura 1 se observan las interrelaciones que se presentan en el triángulo interactivo: aquellas que ocurren entre el profesor y los contenidos se dan por la propuesta inicial del examen escrito; el vínculo que se establece entre los vértices que alojan a las variables alumno y contenidos, respectivamente, se presenta por el ejercicio que demanda la solución del examen escrito; mientras tanto, la articulación entre el vértice del profesor y el vértice del alumno se debe fundamentalmente a la corrección de los contenidos (respuestas equivocadas o incompletas).

Por otra parte, las dos variables mediadoras del aprendizaje, el profesor y el examen escrito, se ven involucradas en un proceso que define su presencia mutuamente excluyente, dada la propia naturaleza de la actividad conjunta. De esta manera, el alumno advierte al docente como el propio examen y, viceversa; para el profesor las repuestas del examen representan al alumno. El probable distanciamiento que ocurre entre las variables del triángulo es el elemento clave para proponer un triángulo obtusángulo conforme a estos criterios, donde la relación que va desde el vértice del profesor hasta el lado formado por la interacción contenido-alumno sea lo más cercana posible. Dicha situación permite considerar a la evaluación estrechamente asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, para que a partir de los resultados del examen escrito el profesor pueda ajustar de manera adecuada la ayuda pedagógica que debe proporcionarles a sus alumnos.

Reflexiones finales

La aparente controversia con respecto al uso del examen escrito como instrumento utilizado en el aula escolar para evaluar los aprendizajes de los alumnos se ha convertido en una constante, por lo menos desde principios del presente siglo, en particular, a partir de 2009 cuando inicia la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para las escuelas primarias en México. Esta situación exige un profundo proceso reflexivo relacionado con el sentido o finalidad que está teniendo para el profesor y para las instituciones, además de contemplar la posibilidad de aprovechar la información que el conjunto de la actividad en torno al ejercicio del examen escrito puede proporcionar.

El intento de potenciar y promover procedimientos y técnicas de evaluación susceptibles de captar el desarrollo y/o aprendizaje de las capacidades de los alumnos debe partir, al igual que cualquier intento de innovación educativa, de lo ya existente, de lo que se está haciendo. Y no necesariamente para abandonarlo o sustituirlo sin más, sino para someterlo a un cuidadoso análisis, resituarlo y redimensionarlo en función del resultado de este análisis y de las exigencias de modificación o cambio que puedan derivarse de él (Coll y Martín, 1999: 167-169).

No hay que olvidar que la evaluación del aprendizaje de los alumnos aspira a priorizar el carácter educativo y pedagógico sobre la función acreditativa. Para Coll y Martín (1999), las intenciones educativas deben procurar que todos los alumnos accedan a experiencias formativas e instruccionales imprescindibles para un adecuado desarrollo y una oportuna socialización, por lo que los elementos y decisiones de evaluación juegan un papel fundamental en su proceso de concreción.

Los profesores de educación primaria deben centrar su atención en valorar el grado de significatividad del aprendizaje logrado y en el sentido que le atribuyen al examen escrito, considerar que

[...] los alumnos están también atribuyéndole un sentido, de que este sentido depende en gran manera de cómo planteamos la actividad y de cómo actuamos en su desarrollo, y de que, en definitiva, los resultados de evaluación van a depender tanto de los significados que han construido y que seamos capaces de suscitar como del sentido que han atribuido a las actividades previas de enseñanza y aprendizaje y a la propia actividad de evaluación (Coll y Martín, 1999: 173).

Es probable que los aprendizajes logrados por los alumnos con respecto a los contenidos escolares sean más amplios que los que se consiguen explorar con las actividades o instrumentos de evaluación utilizados por el docente. Independientemente de que se acceda o no a un conocimiento parcial sobre los significados construidos por los alumnos, es conveniente priorizar el sentido pedagógico del examen escrito con el propósito de revisar y regular los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje.

En esta actividad el docente asume la responsabilidad de hacer progresar al alumno en sus esquemas de conocimientos y de provocar la construcción de significados cada vez más complejos; no obstante, el momento en que el estudiante empieza a asumir la responsabilidad del proceso es clave para que el profesor retire gradualmente los andamiajes hasta ceder la responsabilidad al aprendiz. “La asunción progresiva del control y la responsabilidad por parte de los alumnos en el desarrollo de una actividad o en la ejecución de una tarea es a menudo un indicador sumamente potente de los aprendizajes que van realizando”

(Coll y Martín, 1999: 177), sobre todo cuando se observan indicios de que están apropiándose del control y demuestran su capacidad para utilizar los conocimientos adquiridos.

Comprender la enseñanza como el proceso donde el profesor proporciona las ayudas necesarias para que los alumnos se adjudiquen los contenidos y les asignen significados, exige contemplar una evaluación de la enseñanza y del aprendizaje como un todo integrado, no suscribirla a un asunto de promoción, calificación o acreditación y, con ello, evitar condenarla a un ejercicio formal y acotado, porque cuando se evalúa a los estudiantes, se acepte o no, se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, compartimos lo enunciado por Coll y Martín (1999), al sostener como tesis que el examen escrito –como instrumento frecuente para evaluar los aprendizajes– provee de información al docente para ir ajustando en forma progresiva la ayuda que brinda en el proceso de construcción de significados, y a los alumnos para que tomen conciencia de lo que consiguieron o no aprender y de cómo se encuentran en su propio proceso. El examen escrito es entonces un recurso de evaluación mediante el cual el alumno expresa por escrito los conocimientos, aplicaciones o juicios que se le solicitan; además, involucra al profesor en una actividad que representa un verdadero desafío para la toma de decisiones, así como para la revisión y la regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje.

- Álvarez-Gayou, J. (2003), *Cómo hacer investigación. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- Barberá, E. (1997), "Hacia una metodología de la evaluación (escrita)", en *Revista de Educación*, núm. 314, pp. 321-329.
- _____ (2002), "Evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (I PRIMERA)", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 007, enero-diciembre 2002, Universidad de los Andes, pp. 247-270, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/652/65200712.pdf>, consulta: 20 de enero de 2014.
- _____ (2003), "La evaluación escrita como escenario educativo (II PARTE)", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 8, enero-diciembre, Universidad de los Andes, pp. 137-197, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200811.pdf>, consulta: 25 de enero de 2014.
- Chehaibar, L. (2007), "Editorial", en *Perfiles Educativos*, vol 29, núm. 118, enero, México.
- Coll, C. (1994). "El análisis de la práctica educativa, reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", en *Tecnología y comunicación educativas*, núm. 24, pp. 3-29.
- Coll, C. et al. (1992), "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", en *Infancia y Aprendizaje*, pp. 189-232.
- _____ (2001), "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales", en Coll, C. et al. (coords.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 549-572.
- _____ (2007), "Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC", en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 13, vol. 5, pp. 783-804, disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_205.pdf, consulta: 7 de abril de 2014.
- _____ (2008), "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", en *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto, Universidad de Barcelona, pp. 33-70, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf, consulta: 15 de junio de 2014.
- Coll, C. y E. Martín (1999), "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista", en Coll, C. et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, pp. 163-183.
- Coll, C. y J. Onrubia (2002), "Evaluar en una escuela para todos", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 318, pp. 50-54, disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie>, consulta: 10 de junio de 2014.
- Díaz, Á. (1994), "Una polémica en relación al examen", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 5, mayo-agosto, disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.pdf>, consulta: 25 de julio de 2014.
- Díaz, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, vol. IX, pp. 403-424.
- Frade, L. (2009a), *La evaluación por competencias*, México, Inteligencia educativa.
- _____ (2009b), *Planeación por competencias*, México, Inteligencia educativa.

- Ibarra, M. (1997), "Cómo evalúan los maestros", en *Educación 2001*, núm. 27, vol. 3, agosto 1997.
- Mauri, T. y M. Rochera (1997), "Aprender a regular el propio aprendizaje", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 67, pp. 48-52.
- Mauri, T. (1999), "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?", en Coll, C. et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, pp. 65-100.
- Moreno, E. (2003), "Examen de una polémica en relación al examen", en *Paedagogium*, núm. 17, mayo-junio 2003, pp. 14-23.
- Nieto, J. (2005), *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*, México, Editorial CCS.
- Onrubia, J. (1999), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Coll, C. et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, pp. 101-124.
- _____ (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.
- Rodríguez, G. et al. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, México, Ediciones Aljibe.
- Romero, J. y R. Lavigne (2005), *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*, Andalucía, Junta de Andalucía-Consejería de Educación.
- Ruiz, J. (2005), "Minucias y sutilezas del examen en educación. Impacto sociopedagógico", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 36, agosto.
- SEGOB (2007), "Discontinuidades del examen. Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente", en *Innovación educativa*, núm. 36, vol. 7, enero-febrero, pp. 53-67.
- _____ (2014), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, SEGOB.
- SEP (2001), *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje*, México, SEP.
- _____ (2008), *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*, México, SEP.
- _____ (2009a), *Plan de Estudios. Educación Básica Primaria*, México, SEP.
- _____ (2009b), *Programas de Estudio. Quinto grado Educación Básica Primaria*, México, SEP.
- _____ (2013), *La planificación didáctica en la escuela primaria II*, México, SEP.
- Verduzco, M. y M. Tapia (2012), *Organizaciones de la sociedad civil: presentes en las escuelas, ausentes de las políticas educativas*, México, Alternativas y Capacidades.

Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California

| Félix Acosta

Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Población por El Colegio de México. Es profesor-investigador del Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte desde 1989. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. En 2006 fue electo como uno de los seis investigadores académicos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para el periodo 2006-2010.

Sus temas de investigación son familia, pobreza y política social, y algunas de sus publicaciones más recientes son en coautoría con Solís, M. y A. Reyes (2015), “Crisis económica, migración interna y cambios en la estructura ocupacional de Tijuana”, en *Papeles de la Población* (en prensa); en coautoría con Solís, M. (2014), “Jefatura femenina y política social”, en *México Social*, año 3, núm. 46, mayo, pp. 20-23; en coautoría con Solís, M. y G. Alonso (2012), “Grado de apropiación de la ciudad y percepciones sobre la calidad de vida en ciudades de la frontera norte de México”, en *Cofactor*, vol. III, núm. 6, julio-diciembre, pp. 7-40.

Correo electrónico: acosta@colef.mx.

| Eduardo González Fagoaga

Es doctor en Ciencias Sociales y maestro en Demografía; actualmente se desempeña como investigador asociado en la Comisión de Salud Fronteriza México-Estados Unidos; ha trabajado como profesor en la Universidad Autónoma de Baja California, así como coordinador de Estadística, Investigación y Vinculación de las Encuestas sobre Migración en las Fronteras Norte y Sur de México de El Colegio de la Frontera Norte. Sus líneas de investigación abarcan migración y salud, y dinámica demográfica.

Ha publicado diversos documentos: en coautoría con Martínez, A. *et al.* (2015), “Migrants in transit: the importance of monitoring HIV risk among migrant flows at the Mexico-U.S. border”, en *American Journal of Public Health*, año 3, núm. 105, marzo, pp. 497-509; en coautoría con Zapata, R. *et al.* (2014), “Mortalidad por VIH/SIDA en la frontera norte de México: niveles y tendencias recientes”, en *Papeles de población*, UAEM, vol. 20, núm. 79, enero-marzo, pp. 39-71; en coautoría con Anguiano, M. (2014), “Transformaciones en las rutas de la emigración mexicana a Estados Unidos”, en *20 años de la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México*, CONAPO, pp. 113-136.

Correo electrónico: eduardo.gonzalez.fagoaga@gmail.com

Caracterización e impacto de las remesas en la desigualdad de las regiones de México, 2000, 2005 y 2010

Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas

Obtuvo el grado de maestría en Economía y Negocios por la Universidad Autónoma Indígena de México, Sinaloa, y es licenciado en Contaduría Pública por el ITESM. Actualmente se desempeña como profesor de asignatura B en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y está encargado de la dirección de la Escuela de Negocios, en los Mochis.

Algunas publicaciones que ha realizado en coautoría con Salcido, F. y D. Zamorano (2008) son: “Análisis comparativo de precios de empresas transnacionales con empresas locales” y “Análisis de la oferta y la demanda del servicio de internet por cable empresarial de 1024 kbps”, en *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable Ra Ximhai*, vol. 4, núm. 2, mayo-agosto, pp. 129-137 y 295-309, respectivamente.

Correo electrónico: cpjorgemt@hotmail.com

| Mario Camberos Castro

Es doctor y maestro en Ciencias Económicas, por la Universidad Autónoma de Baja California y por la Universidad Autónoma Nacional de México, respectivamente; economista por la Universidad de Guadalajara. Es investigador titular D en el Departamento de Economía y profesor del posgrado en Desarrollo Regional del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD); además es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. En 2011 obtuvo el Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública. Sus líneas de investigación son política económica, bienestar, mercados laborales y evaluación de políticas públicas.

Algunas de sus publicaciones más recientes son: en coautoría con Bracamontes, J. (2014), “La crisis global, el programa Oportunidades y su impacto en la reducción de la pobreza en México”, en *Revista Nicoláita de Estudios Económicos*, vol. IX, núm. 2, julio-diciembre, pp. 7-38; en coautoría con Salcido, F. y A. Carrera (2014), “¿Qué pasó en México durante la primera década del siglo XXI? Una perspectiva socioeconómica regional”, en *Revista Científica JUYAANIA*, CIIDIR/IPN/SINALOA, vol. 2, núm. 1, enero-junio, pp. 1-10.

Correo electrónico: mcamberos@ciad.mx

| Joaquín Bracamontes Nevárez

Doctor y maestro en Economía por la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad de Guadalajara; es economista de licenciatura por parte de la Universidad de Sonora. Se desempeña como investigador titular C en el Departamento de Economía y Profesor del Posgrado en Desarrollo Regional del CIAD; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. En 2011 fue reconocido con el Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública.

Sus líneas de investigación giran en torno a la política económica, social y al bienestar. Entre sus publicaciones más sobresalientes se encuentran: en coautoría con Camberos, M. (2014), “La crisis

global, el programa Oportunidades y su impacto en la reducción de la pobreza en México”, en *Revista Nicoláita de Estudios Económicos*, vol. IX, núm. 2, julio-diciembre, pp. 7-38; en coautoría con Camberos, M. y L. Huesca (2014), “El impacto en los primeros años de aplicación del programa Oportunidades por tipos de pobreza en México y Baja California, 2002-2006”, en *Estudios Fronterizos*, vol.15, núm. 30, julio-diciembre, pp. 127-154.

Correo electrónico: joaco@ciad.mx

Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México

Rigoberto García Ochoa

Es doctor en Estudios Urbanos y Ambientales por El Colegio de México; actualmente es profesor-investigador del Departamento de Estudios Urbanos y Medio Ambiente de El Colegio de la Frontera Norte en la sede de Nogales, Sonora. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (candidato). Sus líneas de investigación son pobreza energética, cambio climático y sustentabilidad urbana.

Fue galardonado con el Premio Gustavo Cabrera Acevedo por el mejor trabajo de investigación en Estudios Urbanos y Ambientales en 2011 y recibió una mención honorífica del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el marco de las Primeras Jornadas de Planificación Económica y Social 2013.

Correo electrónico: rigo@colef.mx

María de Lourdes Romo Aguilar

Es geógrafa con doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Relaciones de Poder y Cultura Política por la Universidad Autónoma Metropolitana y maestra en Administración Integral del Ambiente por El Colegio de la Frontera Norte. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2007, actualmente Nivel II.

Profesora-investigadora del Departamento de Estudios Urbanos y Medio Ambiente de El Colegio de la Frontera Norte con sede en Ciudad Juárez. Sus investigaciones han abordado temas sobre gestión y política ambiental en relación con ordenamiento del territorio, así como vulnerabilidad a riesgos ambientales y cambio climático.

Entre sus últimos libros publicados se encuentran: (2013), *Interacciones transfronterizas. La región paso del norte desde la economía, la política, el medio ambiente y la cultura*, El Colegio de Chihuahua; (2009), *Gestión ambiental y participación ciudadana en el estado de Chihuahua: cuatro casos de estudio*, El Colegio de la Frontera Norte, por mencionar algunos.

Correo electrónico: lromo@colef.mx

Jorge Alberto Muñan Valencia

Cuenta con estudios de maestría en Economía Aplicada por El Colegio de la Frontera Norte; es economista por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente se desempeña como técnico académico en la sede de Nogales, Sonora de El Colegio de la Frontera Norte. Su principal línea de investigación se enmarca en la economía regional y espacial.

María Cristina Girardo Pierdominici

Es doctora en Pedagogía por parte de la Università degli Studi di Torino, Turín, Italia, y cuenta con un segundo doctorado en Estudios Latinoamericanos por la UNAM, México. Se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo en El Colegio Mexiquense, A.C.; coordinadora del área Instituciones, Políticas Públicas y Sociedad Civil. Es miembro (fundador) de la Red Nacional de Estudios sobre Tercer Sector de la Red de Desarrollo Territorial y Empleo para América Latina y el Caribe, así como del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

Sus líneas de investigación se orientan a estudios sobre desarrollo local, como formación de agentes, territorialización de políticas públicas locales, educación para el desarrollo; estudios sobre organizaciones de la sociedad civil, como empleo, profesionalización, responsabilidad social, participación ciudadana, y estudios sobre cooperación internacional y eficacia de la ayuda al desarrollo.

Ha participado como investigadora en varios proyectos y ha publicado un gran número de artículos en revistas y periódicos, así como capítulos en diversos libros; tiene una participación muy activa como ponente, conferencista y comentarista en diversos países.

Correo electrónico: c.girardo@hotmail.com

Prudencio Oscar Mochi Alemán

Cuenta con un doctorado en Ciencias Políticas por la Università degli Studi di Torino, Turín, Italia, y otro en Estudios Latinoamericanos por parte de la UNAM, México. Es profesor-investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM y consultor de CEPAL y FOMIN-BID en proyectos de Desarrollo Local; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I y de la Red de Desarrollo Territorial y Empleo para América Latina y el Caribe, así como de otras

redes más, nacionales e internacionales, e investigador del CRIM-UNAM, responsable del programa Cambio Mundial e Internacionalización.

Sus líneas de investigación son globalización y desarrollo local, polos tecnológicos, apropiación de tecnologías de la información y comunicación en regiones de México de alto y muy alto rezago social, sociedad civil organizada como agente de desarrollo, desarrollo y territorio.

Entre un sinnúmero de publicaciones en las que ha participado, sobresalen en coautoría con Girardo, C. (2012), *Las Organizaciones de la Sociedad Civil en México y la cooperación internacional para el desarrollo*, México, El Colegio Mexiquense, y *La construcción de alianzas en territorios de alta y muy alta marginación: El caso de los Centros Comunitarios de Aprendizaje* (2011), México, Universidad de Guanajuato/CEMEFI.

Correo electrónico: mochprudencio@gmail.com

Lucía Abelenda Casalet

Obtuvo el grado de maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. Es parte del equipo de Tecnología para el Cambio Social de Fundación Avina, donde coordina el Fondo Acelerador que se orienta a financiar proyectos de tecnología que estimulen estrategias colectivas de cambio social en América Latina, especialmente en áreas urbanas. Ha participado como investigadora y asesora en distintos proyectos vinculados con temas como tecnología de la información y comunicación, organizaciones intermedias y gobierno abierto.

Sus líneas de investigación son nuevas tecnologías, sociedad civil, responsabilidad social y empresarial, gobierno abierto. Uno de sus artículos más sobresalientes es: “Nuevas modalidades de enlace y vinculación en el campo de la responsabilidad social empresarial” (2011), en *Innovation RICEC*, vol. 3, núm. 1.

Correo electrónico: labelenda@gmail.com

El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

| Emilio García Martínez

Maestro en Investigación de la Educación por parte del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y licenciado en Antropología Social por la UAEM. Cuenta con la certificación de Asesor en Línea por la UNAM y la certificación en Competencias Lectoras por el Tecnológico de Monterrey, Campus Toluca. Actualmente es profesor en la Facultad de Lenguas de la UAEM. Su principal línea de investigación se enfoca en sujetos, poder, discurso y verdad en la educación.

Correo electrónico: garemil_10@hotmail.com

| Arturo Pérez Flores

Cuenta con estudios de doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente es subcoordinador de Posgrado y profesor en la Universidad de Atlacomulco. Profesor de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM. Ha realizado investigación sobre *marketing* educativo y transdisciplinariedad en la educación y su vínculo con la neurociencia.

Correo electrónico: a.perez@udat.edu.mx

I. Generalidades

Cofactor es una revista académica, editada por el Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Estado de México (CIEPS), que difunde investigaciones originales en materia de desarrollo social. Las contribuciones son resultado de estudios aplicados que presentan avances en la discusión de este campo.

Esta revista tiene como objetivo ser un espacio para la discusión y la crítica en el ámbito del desarrollo social; al mismo tiempo, busca constituirse como un referente obligado en la materia para los responsables de la toma de decisiones gubernamentales, así como para investigadores, académicos y estudiantes.

La temática principal integra análisis e investigaciones de diferentes ciencias sociales en materias como pobreza, marginación, exclusión, desigualdad, género, migración, educación, salud, gasto social, demografía y bienestar, entre otros.

Los artículos contenidos son responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente coinciden con la opinión de la institución. Todos los originales que se entreguen para su publicación pasarán por un proceso editorial que se desarrollará en varias fases. Por ello, es necesario que su presentación siga ciertas normas para facilitar la edición y evitar el retraso de las publicaciones.

II. Criterios de evaluación

Los artículos deberán ser resultado de una investigación científica que ofrezca aportaciones relevantes para el estudio de problemas sociales.

El material recibido se someterá a un arbitraje mediante procedimientos a doble ciego y se clasificará de acuerdo con el *Journal of Economic Literature (JEL) Classification System*.

Una vez estipulado que el artículo cumple con los requisitos establecidos por la revista, será enviado a dos árbitros, quienes determinarán en forma anónima: a) publicar sin cambios, b) publicar cuando se hayan cumplido las correcciones menores, c) publicar una vez que se haya efectuado una revisión a fondo o d) rechazar. En caso de discrepancia entre los resultados, el texto será enviado a un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación. Los resultados del proceso de dictamen académico serán inapelables en todos los casos. Los trabajos enviados por académicos de alguna institución serán siempre sometidos a consideración de árbitros externos a ella.

El(los) autor(es) concede(n) a *Cofactor* el permiso para que su material se difunda en la revista y en medios magnéticos y fotográficos. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados en la revista le son cedidos a *Cofactor* tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya, tanto en versión impresa como electrónica; asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales conforme lo establece la ley. El autor principal recibirá un formato de cesión de derechos patrimoniales que deberá firmar, en el entendido de que ha obtenido el consentimiento de los demás autores, si los hubiere. Por otra parte, los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o libros que publiquen posteriormente, con la condición de citar a *Cofactor* como la fuente original de los textos. Es responsabilidad del autor obtener por escrito la autorización correspondiente para hacer uso de todo aquel material que forme parte de su artículo y que se encuentre protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor.

III. Formato de presentación

1. El investigador deberá presentar el trabajo completo en su versión final, ya que no se admitirán cambios una vez iniciado el proceso de dictamen y producción.
2. La investigación deberá enviarse vía correo electrónico a la siguiente dirección: revistacofactorcieps@gmail.com
3. El autor deberá entregar una carta en la que declare que el estudio es original, inédito y que no ha sido enviado para su publicación a otra revista o medio electrónico, ni se ha presentado como ponencia en congresos que publicarán la memoria del evento.
4. La colaboración deberá incluir la siguiente información:
 - En la primera página deberá aparecer el título del artículo, el(los) nombre(s) del(los) autor(es), la clasificación JEL, un breve listado de palabras clave (en español e inglés) y ficha curricular (formación académica, quién es y dónde trabaja, líneas de investigación, publicaciones más recientes y correo electrónico) del(los) autor(es), designando al responsable para el seguimiento del proceso de dictamen, así como su traducción en el idioma inglés.

- La página siguiente contendrá el título del estudio sin especificar la autoría, a efecto de garantizar que el proceso de selección sea anónimo.
 - Un resumen (en español e inglés) del artículo con una extensión de 100-150 palabras, igualmente con su traducción en el idioma inglés.
5. El texto electrónico deberá ser escrito en tamaño carta sin sangrías, con alineación justificada, en fuente Arial a 12 puntos para el cuerpo del texto central y a 10 puntos para las notas a pie de página. El interlineado deberá ser de 1.5, y doble para indicar un párrafo nuevo. El formato deberá ser compatible con los programas estándares de procesamiento de texto.
 6. La extensión límite del artículo será de 35 páginas, incluyendo cuadros, gráficos, figuras, diagramas, citas y bibliografía.
 7. Las fotografías deberán ser entregadas de forma independiente en formato PSD, JPG o TIF con resolución mínima de 300 dpi.
 8. Las tablas se deben presentar editables en Excel o Word, y los mapas y gráficos deberán integrarse vectorizados en formato EPS o AI en color (Pantone C, máximo 4 colores).
 9. Todos los esquemas deberán contener su respectiva leyenda y ser identificados con el nombre del autor (se sugiere evitar importarlos desde Word para no perder calidad).
 10. Al utilizar por primera vez una sigla, abreviatura o acrónimo, se debe ofrecer su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis, la sigla o abreviatura que posteriormente se emplee.
 11. La inclusión de términos técnicos está condicionada a la clara explicación que de ellos se ofrezca.
 12. Si en el texto fueran incluidas palabras en otro idioma, se recomienda anotar de inmediato la traducción entre paréntesis.
 13. Las citas textuales usarán la notación Harvard: primer apellido del autor y año de la publicación, y, si es el caso, número de página, todo

entre paréntesis. Ej. (Berthier, 2004). Asimismo, se solicita citar de la siguiente manera:

- Cuando se utilice una obra escrita por dos autores, se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por 'y'. Ej. (Watzlawick y Nardone, 2000).
- En el caso de obras con más de dos autores, se colocará después del primer nombre la abreviatura *et al.* en cursivas dentro del paréntesis. Ej. (Watzlawick *et al.*, 2002: 49-52).
- Cuando se menciona a más de un autor dentro de una referencia, se separará a cada uno y su respectiva obra utilizando punto y coma. Ej. (Kuhn, 1971; Popper, 1972; Tarski, 1956).
- Si los autores se enumeran fuera de la referencia, se colocará entre paréntesis el año de publicación de la obra. Ej. Tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean...
- Cuando se utilizan referencias de autores a su vez referidos por otros autores, se escribirá "citado en" entre el nombre del primero y el nombre del segundo; se indicará, además, el año de las respectivas publicaciones. Ej. (Lennard y Berstein, 1960; citados en Watzlawick *et al.*, 2002).
- Cuando se utilice un texto extraído de algún medio de publicación periódica se citará igual que las referencias bibliográficas; cuando no esté firmado por un autor, se deberá utilizar el nombre del periódico en lugar del autor. Ej. (*El Guardián*, 2004: 1A).
- Además, cuando la extensión de la cita sea mayor a un renglón y menor a cuatro, se colocará dentro del párrafo y entre comillas.
- Cuando la cita textual posea una extensión mayor a cinco renglones, se escribirán dos puntos y la cita se colocará dos renglones abajo con tipografía de 11 puntos y margen izquierdo mayor.
- De ser necesario el uso de notas aclaratorias, éstas se señalarán con asteriscos si son menos de tres; en caso contrario, conviene usar la numeración arábiga. Al final las notas deben precisar su origen: [E.] si proviene del editor, [T.] para el traductor y [Comp.] para el compilador.

14. La bibliografía se ordenará alfabéticamente al final del documento y de igual forma se seguirá el formato del Sistema Harvard. A continua-

ción se presenta la manera de incluir esta información en la lista de referencias para las fuentes documentales más frecuentes.

- **De libro:** Apellido del autor, inicial del nombre (año de publicación), *título*, número de volumen si es necesario, número de edición si no es la primera, ciudad de edición, editorial.
Ej. Foucault, M. (2002), *Historia de la locura en la época clásica*, vol. II, novena reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Del mismo autor y del mismo año:** Autor, inicial del nombre (año de publicación y letra de identificación asignada en orden alfabético) y los mismos datos del caso anterior.
Ej. Kierkegaard, S. (2002a), *El amor y la religión. Puntos de vista*, México, Grupo Editorial Tomo.
Kierkegaard, S. (2002b), *Diario de un seductor*, México, Grupo Editorial Tomo.
- **Dos autores:** Apellido, inicial del nombre “y” inicial del nombre del segundo autor. Apellido del segundo autor y los mismos datos que en el primer caso. (En caso de tener un tercer autor, sólo el último comenzará por la inicial del nombre, seguido de su apellido.)
Ej. Luhmann, N. y R. de Georgi (1993), *Teoría de la sociedad*, edición a cargo de Javier Torres Navarrate, México, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto de Estudios Superiores de Occidente.
- **Más de tres autores:** Apellido del primer autor, inicial del nombre. *et al.*, y los mismos datos del primer caso.
Ej: Watzlawick, P. *et al.* (1995), *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa.
- **Capítulo de un libro cuyo autor no corresponde con el editor o compilador:** Apellido del autor del capítulo, inicial del nombre (año de publicación), “título del capítulo entre comillas”, en Apellido del editor o compilador del libro, inicial del nombre. (especificar si es editor ‘ed.’ o compilador ‘comp.’ del texto), *título del libro*, y los mismos datos del primer caso.
Ej. Schutz, A. (1976), “Problemas de la sociología interpretativa”, en Ryan, A. (comp.), *La filosofía de la explicación social*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- **Autor anónimo o colectivo:** Institución o colectivo responsable de la publicación y los mismos datos del primer caso.
Ej. Colegio de Ciencias Sociales de Occidente (2005), *El proble-*

ma de la ciencia en México, México, Colegio de Ciencias Sociales de Occidente.

- **De revista:** Apellido, inicial del nombre (año de publicación), “título del artículo”, en *título de la revista*, número de volumen abreviado y en bajas, número de la revista abreviado y en bajas, mes, estación del año o equivalente, páginas que abarca el artículo precedidas de la abreviatura pp.
Ej. Wallerstein, E. (1995), “¿El fin de qué modernidad?”, en *Sociológica*, año 10, núm. 27, Actores, clases y movimientos sociales I, enero-abril 1995, pp. 13-31.
- **De periódico:** Apellido, inicial del nombre (año de publicación), “título del artículo”, en *nombre del periódico*, fecha de publicación, sección y número de página.
Ej. González, A. (2004), “La Revolución Mexicana inacabada”, en *El Guardián*, 23 de noviembre de 2004, A3.
- **Conferencias publicadas:** Apellido del conferencista y la primera inicial del nombre (año de publicación), “título de la ponencia entre comillas”, en apellido del compilador o editor, inicial del nombre (especificar si es editor ‘ed.’ o compilador ‘comp.’ del texto o en su caso de la institución responsable del ciclo de conferencias), *nombre del libro o del ciclo de conferencias*, institución responsable de la realización del ciclo de conferencias, fecha de realización del ciclo de conferencias incluyendo el año, ciudad de publicación, editorial, páginas que abarca la conferencia precedidas de la abreviatura pp.
Ej. Junghanns, R. (2000), “El derecho a la información en Alemania”, en Villanueva, E. (coord.), *Hacia un nuevo derecho de la información*. Primer Congreso Nacional de Derecho a la Información, 9, 10 y 11 de noviembre de 2000, México, Universidad Iberoamericana/Alianza Editorial/Konrad Adenauer Stiftung.
- **Conferencias inéditas:** Apellido del conferencista, inicial del nombre (año de realización entre paréntesis), “título de la ponencia”, *conferencia dictada durante el ciclo*, institución responsable de la realización del ciclo de conferencias, fecha de realización del ciclo de conferencias.
Ej. Hernández, J. (2002), “La filosofía del sentido común”, conferencia dictada durante la IV Semana de la Universidad del Mediterráneo, Universidad del Mediterráneo, 12 de mayo de 2002.

- **Tesis y disertaciones:** Apellido, inicial del nombre (año de publicación), *título*, tipo de documento y grado, ciudad de publicación, institución que otorga el grado académico.
Ej. Berthier, A. y J. Galindo (1996), *Palabras sin rostro. Análisis del discurso zapatista*, tesis de licenciatura, México, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana.
- **Filmes o videos:** *Nombre del filme* en su idioma original (año de realización entre paréntesis), película dirigida por nombre del director, lugar de realización, casa productora, tipo de medio o soporte.
Ej. *Tess* (1979), película dirigida por Roman Polanski, Francia/Inglaterra, Columbia Pictures, DVD.
- **Episodios de televisión:** Nombre de la serie, número de episodio, *nombre del episodio* (año de producción entre paréntesis), lugar de realización, casa productora, fecha de transmisión, formato del soporte.
Ej. Alias, episodio 16, *La profecía* (2003), Estados Unidos, Touchstone Television, DVD.
- **De entrevistas:** Apellido del entrevistado, inicial del nombre (año de realización), entrevista en *nombre del programa*, formato del soporte, lugar de realización, casa productora, fecha de transmisión.
Ej. Navarrete, A. (2005), entrevista en *El cristal con que se mira*, VHS, México, Televisa, 20 de enero de 2005.
- **CD-ROM:** Apellido del autor, inicial del nombre (año de edición entre paréntesis), “Título del artículo o sección del CD-ROM”, en *título del CD-ROM*, formato del soporte, número de volumen, número del CD-ROM, mes o estación del año o equivalente, lugar de publicación, editor o casa productora, disponible en: nombre del propietario o base de datos, en caso de ser necesario, fecha de consulta.
Ej. Wayne, W.D. (2003), “Valores de X2 a los niveles de confianza de .05 y .01”, en Hernández, R.; Fernández Collado, C. y P. Baptista, *Metodología de la investigación*, CD-ROM, tercera edición, México, McGraw-Hill Interamericana.
- **De revistas electrónicas:** Apellido del autor, editor o institución responsable del documento, inicial del nombre (año de publicación en la red –si no aparece en el documento, se colocará el año en que se actualizó la página o bien la fecha en que fue consultado–), “título del artículo”, en *nombre de la revista*, ti-

po de medio, número de volumen, número de la revista, mes o estación del año o equivalente, lugar de publicación, editor, disponible en: dirección electrónica completa, fecha de consulta.

Ej. Arnold, M. y F. Osorio (1998), "Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas", en *Revista Cinta de Moebio*, núm. 3, abril 1998, Universidad de Chile, disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames45.htm>, consulta: 20 de enero de 2005.

- **Sitios, páginas y libros electrónicos:** se colocarán los mismos datos que para las revistas electrónicas, pero en lugar del título del artículo se escribirá el "Nombre del libro" y en lugar del nombre de la revista se anotará el *Nombre del sitio*.

Ej. Underwood, M. (2003), "Reception Studies: Morley", en *Communication, Culture and Media Studies*, Londres, disponible en: www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html, consulta: 23 de marzo de 2004.

IV. Aclaraciones

- El cumplimiento de estas normas es indispensable. Pese a que las colaboraciones aceptadas serán sometidas a un proceso de corrección de estilo, se recomienda que los investigadores entreguen versiones con una primera corrección.
- Los editores se reservan el derecho de modificar algunas expresiones y sugerir cambios con el fin de mejorar la calidad del texto y clarificar sus contenidos.
- Es preciso acompañar el estudio con un breve anexo que contenga datos generales como el nombre completo, números telefónicos y cuenta de correo electrónico para mantener comunicación durante el proceso editorial, así como una dirección postal para hacerle llegar la publicación cuando el artículo sea publicado. También se requiere de una ficha curricular que incluya detalles académicos y profesionales, y que no exceda de 20 renglones.
- Para cualquier duda llamar a los teléfonos (01 722) 2 14 25 82 y 2 14 25 93 o enviar correo a revistacofactorcieps@gmail.com

I. General information

Cofactor is an academic magazine edited by the Council of Research and Evaluation of Social Policies of the State of Mexico (CIEPS in Spanish), which disseminates original researches on the subject of social development. Contributions are the result of applied studies that present advances in the discussion of this field.

The objective of this magazine is to be a space for discussion and critique in the field of social development. At the same time, it strives to make itself a mandatory reference in the subject for those responsible for governmental decision-making as well as researchers, academics and students.

The principal topic includes the analysis and research of different social sciences in subjects such as poverty, marginalization, exclusion, inequality, gender, migration, education, health, social expenditure, demographics and welfare, among others.

The articles contained in the magazine are the exclusive responsibility of the author and do not necessarily reflect the opinions of the institution. All of the originals that are sent for publication will go through an editorial process that consists of various phases. For this, it is necessary that the presentation follow certain standards to facilitate editing and avoid publication delays.

II. Evaluation criteria

Articles must be the result of scientific research that offers relevant contributions to the study of social problems.

Material received will be submitted to a review through double-blind procedures and will be classified in accordance with the *Journal of Economic Literature (JEL) Classification System*.

Once determined that the article complies with the requirements established by the magazine, it will be sent to two reviewers who will anonymously determine to: a) publish without changes, b) publish when minor corrections have been complied with, c) publish once a major revision has been made, d) reject it. In the case of a discrepancy among the results, the text will be sent to a third reviewer whose decision will determine its publication. The results of the academic ruling process will not be open to appeal in all cases. Works sent by academics from an institution will always be submitted to the consideration of external reviewers.

The author(s) give *Cofactor* permission that material will be published in the magazine and in magnetic and photographic media.

The reprint rights of articles published in the magazine are ceded to *Cofactor* through the academic and editorial acceptance of the original so it can be published and distributed in printed form as well as electronic. Also, the author(s) maintain moral rights in compliance with what is established by law. The principal author will receive a document of cession of reprint rights that he must sign, with the understanding that he has obtained the consent of the other authors, if there are any. On the other hand, authors will be able to use material in their article in other works or books that are published later under the condition that they must cite *Cofactor* as the original source of the texts. It is the responsibility of the author to obtain written authorization to make use of all such material that forms a part of his article, and that it is protected by the Federal Law of Author's Rights.

III. Presentation format

1. The researcher must present a complete work in its final version, as changes are not accepted once the review and production process has begun.
2. The research must be sent by email to the following electronic address: revistacofactor@yahoo.mx
3. The author must send a letter declaring that the study is original and unedited and that it has not been sent for publication to another magazine or electronic media and has not been presented in conferences that will publish a record of the event.
4. The collaboration must include the following information:
 - The title of the article, the name(s) of the author(s), the *JEL* classification, a brief list of keywords (in Spanish and English), and contact data for the author(s) must appear on the first page, designating the responsible party to follow the review process.
 - The next page will contain the title of the study without specifying the author in order to guarantee that the selection process is anonymous.

- A summary (in Spanish and in English) of the article in 100-150 words.
5. The electronic text must be written in letter size without indentations, with justified alignment, in Arial 12-point font for the body of the central text, and in 10-point font for footnotes. The spacing must be 1.5 and double-spaced to indicate a new paragraph. The format must be compatible with standard word processing programs.
 6. The maximum length of the article is 35 pages, including text boxes, graphics, figures, diagrams, citations and the bibliography.
 7. Photographs must be sent independently in PSD, JPG, or TIF format with a minimum resolution of 300 dpi.
 8. Tables must be editable in Excel or Word, and maps as well as graphics must be included vectored in EPS or AI format in color (Pantone C, maximum 4 colors).
 9. All figures must contain a respective legend and be identified by the author's name. (It is suggested to avoid importing them to Word in order to not lose quality.)
 10. When using an acronym or abbreviation for the first time, the complete equivalency must be included and later, in parentheses, the acronym or abbreviation that is being is used.
 11. The inclusion of technical terms is under the condition that a clear explanation of them is offered.
 12. If words from another language are included in the text, it is recommended that the translation is immediately included in parentheses.
 13. Textual citations will use Harvard notation: last name of the author and year of publication, and, if applicable, page number, all in parentheses. i.e. (Berthier, 2004). Also, cite in the following way:
 - When a work written by two authors is used, they are included in the reference with both last names separated by "and." i.e. (Watzlawick and Nardone, 2000).

- In the case of works with more than two authors, use the primary last name with the abbreviation *et al.* in italics and in parentheses. i.e. (Watzlawick *et al.*, 2002: 49-52).
 - When more than one author is mentioned within a reference, each author and his respective work will be separated by a semicolon. i.e. (Kuhn, 1971; Popper, 1972; Tarski, 1956).
 - If the authors are listed outside of the reference, the year of publication is put in parentheses. i.e. As for Kuhn (1971) as well as Popper (1972) and Tarski (1956) propose...
 - When references of authors also referred to by other authors are used, "cited in" will be written between the name of the first and the name of the second. Also, the year of the respective publications will be indicated. i.e. (Lennard and Berstein, 1960; cited in Watzlawick *et al.*, 2002).
 - When a text taken from some periodic publication media is used, it will be cited in the same way as bibliographic references. When the author's name is not included, the name of the periodical must be used instead of the author's name. i.e. (*The Guardian*, 2004: 1A).
 - Also, when the length of the citation is longer than a line but less than four, it will be put in the paragraph and between quotation marks.
 - When the textual citation has a length of more than five lines, a colon will be written and the citation will be placed two lines below with a font size of 11 points and the largest left margin.
 - If the use of clarifying notes is necessary, these will be marked with asterisks if there are fewer than three. In the case to the contrary, use Arabic numbering. At the end of the notes, their origin must be specified: [E.] if it comes from the editor, [T.] for the translator and [Comp.] for the compiler.
14. The bibliography will be alphabetically ordered at the end of the document and in the same way it will follow the format of the Harvard System. The way to include this information in the reference list for the most common documental sources will be explained below.

- **From a book:** Author's last name, first name initial (year of publication), *title*, volume number if necessary, edition number if it is not the first, city where edited, editorial.
i.e. Foucault, M. (2002), *Historia de la locura en la época clásica*, vol. II, ninth printing, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- **From the same author and same year:** Author, initial of first name (year of publication and assigned identification letter in alphabetical order) and the same information as the previous case.
i.e. Kierkegaard, S. (2002a), *El amor y la religión. Puntos de vista*, México, Grupo Editorial Tomo.
Kierkegaard, S. (2002b), *Diary of a seducer*, Mexico, Grupo Editorial Tomo.
- **Two authors:** Last name of primary author, first name initial "and" first name initial of the second author. Last name of the second author and the same information as in the first case.
i.e. Luhman, N. and R. de Georgi (1993), *Teoría de la sociedad*, edition in charge of Javier Torres Navarrete, México, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto de Estudios Superiores de Occidente.
- **More than three authors:** Last name of primary author, first name initial. *et al.*, and the same information as in the first case.
Ex. Watzlawick, P. *et al.* (1995), *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa.
- **Chapter of a book whose author is not the editor or compiler:** Last name of the author of the chapter, first name initial (year of publication), "title of the chapter in quotation marks", in Last name of editor or compiler of book, first name initial. (Specify if it is the editor "ed." or compiler "comp." of the text), *title of book*, and the same information as in the first case.
Ex. Schultz, A. (1976), "Problemas de la sociología interpretativa", in Ryan, A. (comp.), *La filosofía de la explicación social*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- **Anonymous author or collective:** Institution or collective responsible for the publication and the same information as in the first case.

Ex. College of the Social Sciences of the West (2005), *El problema de la ciencia en México*, Mexico, College of the Social Sciences of the West.

- **From a magazine:** Last name, first name initial (year of publication), “title of article”, in *title of magazine*, volume number abbreviated and in lower case, magazine number abbreviated and in lower case, month, season of year or equivalent, pages that contain the article preceded by the abbreviation pp.

Ex. Wallerstein, E. (1995), “¿El fin de qué modernidad?”, in *Sociológica*, year 10, num. 27, Actors, classes and social movements I, January-April 1995, pp. 13-31.

- **From a newspaper:** Last name, first name initial (year of publication), “title of article”, in *title of newspaper*, publication date, section and page number.

Ex. González, A. (2004), “La Revolución Mexicana inacabada”, in *El Guardián*, November 23, 2004, A3.

- **Published lectures:** Last name of the speaker and the first name initial (year of publication), “title of the lecture in quotation marks”, in last name of compiler or editor, first name initial (specify if it is the editor “ed.” or compiler “comp.” of the text or, if applicable, of the institution responsible for the cycle of speeches), *title of book or of the round of lectures*, institution responsible for the round of lectures, date of the round of lectures including the year, city of publication, editorial, pages that contain the lecture preceded by the abbreviation pp.

Ex. Junghanns, R. (2000), “El derecho de la información en Alemania”, in Villanueva, E. (coord.), *Hacia un nuevo derecho de la información*. First National Conference of the Right to Information, November 9, 10 and 11, 2000, Mexico, Ibero-americana University/ Alianza Editorial/ Konrad Adenauer Stiftung.

- **Unpublished lectures:** Last name of the speaker, first name initial (year of the lecture was given in parentheses), “title of the lecture”, *lecture given during the round*, institution responsible for the round of lectures, date of the round of lectures.

Ex. Hernandez, J. (2002), “La filosofía del sentido común”, lecture given during the IV Week of the University of the Mediterranean, University of the Mediterranean, May 12, 2002.

- **Thesis and dissertations:** Last name, first name initial (year of publication), *title*, type of document and degree, city of publication, institution that granted the academic degree.
Ex. Berthier, A. and J. Galindo (1996), *Palabras sin rostro. Análisis del discurso zapatista*, bachelor's degree thesis, Mexico, Department of Sociology, Metropolitana-Azcapotzalco Autonomous University.
- **Films or videos:** *Name of film* in its original language (year of release in parentheses), movie directed by name of director, place of production, production company, media type.
Ex. *Tess* (1979), movie directed by Roman Polanski, France/England, Columbia Pictures, DVD.
- **Television episodes:** Series name, episode number, *episode name* (year of production in parentheses), place of production, production company, date of broadcast, media type.
Ex. *Alias*, episode 16, *La profecía* (2003), United States, Touchstone Television, DVD.
- **From interviews:** Last name of person interviewed, first name initial (year of interview), interview in *program name*, media type, place of interview, production company, date of broadcast.
Ex. Navarrete, A. (2005), interview in *El cristal con que se mira*, VHS, Mexico, Televisa, January 20, 2005.
- **CD-ROM:** Last name of author, first name initial (year of edition in parentheses), "Title of article or section of the CD-ROM", in *title of CD-ROM*, media type, volume number, CD-ROM number, month or season of year or equivalent, place of publication, editor or production company, available in: name of location or database, if necessary, date of consultation.
Ex. Wayne, W.D. (2003), "Valores de X2 a los niveles de confianza", in Hernandez, R.; Fernandez Collado, C. and P. Baptista, *Research method*, CD-ROM, third edition, Mexico, McGraw-Hill Interamericana.
- **From electronic magazines:** Last name of author, editor or institution responsible for the document, first name initial (year of publication in the web-if it does not appear in the document, include the year in which the page was updated or the date it was consulted), "title of article", in *magazine name*, type of media, volume number, magazine number, month

or season of year or equivalent, place of publication, editor, available in: complete internet address, date of consultation.

Ex. Arnold, M. and F. Osorio (1998), "Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas", in *Revista Cinta de Moebio*, num. 3, April 1998, University of Chile, available at: <http://rehue.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames45.htm>, consulted on: January 20, 2005 Websites, web pages and electronic books: include the same information for electronic magazines, but instead of the title of the article write "Name of book" and instead of the name of the magazine write *Name of website*.

Ex. Underwood, M. (2003), "Reception Studies, Morley", in *Communication, Culture and Media Studies*, London, available at: www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html, consulted on: March 23, 2004

VI. Clarifications

- Compliance with these standards is indispensable. Although accepted collaborations will be subject to corrections of style, it is recommended that researchers send versions with a first correction.
- The editors reserve the right to modify some expressions and suggest changes with the goal of improving the quality of the text and clarifying its content.
- It is necessary to accompany the study with a brief attachment that contains general information such as complete name, telephone numbers and email address to keep communication open during the editorial process, and also a postal address to send the publication when the article is published. Also a curriculumcard that includes academic and professional information is required that does not exceed 20 lines.
- For any question, call the telephone numbers (01 722) 2 14 25 82 and 2 14 25 93 or send an email to revistacofactor@yahoo.com.mx.



Política social y retos urbanos

Año 1, Número 1, enero-junio 2010

Artículos

1. El reto socio especial de México
2. El programa Hábitat: un análisis de su cobertura, operación e impactos en zonas de atención prioritaria intervenidas
3. El programa Oportunidades y su impacto en la región centro de México
4. Capital social y participación social en las organizaciones comunitarias
5. Características sociodemográficas y determinantes del uso de los servicios de salud por la población adulto mayor en México



Desigualdad, género, envejecimiento y desarrollo

Año 1, Número 2, julio-diciembre 2010

Artículos

1. Polarización económica regional en México: 1980-2004
2. El empobrecimiento de la clase media en México y en la frontera norte durante las últimas décadas del siglo XX, las políticas causales y las expectativas con la crisis actual
3. Elementos para un desarrollo alternativo: un acercamiento a partir del binomio nopal tunero-migración en el territorio de Pinos, Zacatecas
4. El enfoque de género y la agenda de gobierno. Una aproximación al proceso de institucionalización en el Estado de México
5. La vejez vista como vida privada
6. El educador social y el graduado social ¿profesiones del estado de bienestar?



Economía política, migración y política social

Año 2, Número 3, enero-junio 2011

Artículos

1. México-americanos y México. Reflexiones sobre una relación compleja
2. Por una política migratoria integral
3. Formas organizativas migrantes y gobernanza local en México
4. Política Económica o Economía Política: El ciclo político presupuestal en México
5. Políticas para la disminución de la pobreza en México: Consideraciones a partir del programa Oportunidades

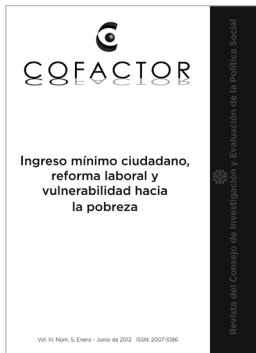


Focalización, crecimiento pro pobre y federalismo fiscal

Año 2, Número 4, enero-junio 2011

Artículos

1. Focalización en programas gubernamentales: una evaluación de la armonización de criterios normativos por Análisis de Componentes Principales
2. Una comparación de los efectos del crecimiento *pro-poor* para México y España entre 1984 y 2008
3. La realidad demográfica mexiquense a través de los datos del Censo de Población y Vivienda de 2010
4. Las aportaciones técnicas y humanas que realizan los migrantes internacionales de retorno en el Estado de México
5. Federalismo fiscal mexicano: los conflictos de la democracia participativa



Ingreso mínimo ciudadano, reforma laboral y vulnerabilidad hacia la pobreza

Año 3, Número 5, julio-diciembre 2012

Artículos

1. Ingreso mínimo ciudadano como estrategia de combate a la pobreza en México
2. Vulnerabilidad social y hacia la pobreza: rumbo a una conceptualización
3. La importancia del contenido en el mensaje. Perspectiva de género en los medios de comunicación
4. Reflexiones sobre las causas estructurales de las reformas laborales en América Latina y la propuesta parlamentaria del Partido Acción Nacional en México en 2011
5. La socialdemocracia europea



Calidad de vida urbana, bienes públicos y ciudades de la frontera norte

Año 3, Número 6, enero-junio 2012

Artículos

1. Grado de apropiación de la ciudad y percepciones sobre la calidad de vida en ciudades de la frontera norte de México
2. Ciclo político, demanda agregada y formación de capital en México
3. Políticas públicas de integración de los consejos comunales al Sistema de Seguridad Social en Venezuela según contexto 2007-2008
4. Reforma de los sistemas de salud y atención a padecimientos de orden mental o emocional

Reseñas

5. *México, mejores políticas para un desarrollo incluyente 2012*
6. *Diagnóstico del avance en monitoreo y evaluación en las entidades federativas 2011*



Empleo, transferencias federales y política social comparada

Año 4, Número 7, enero-junio 2013

Artículos

1. Reformas al mercado laboral para estimular la productividad, competitividad y calidad de vida en el Estado de México
2. Bienestar socioeconómico en los territorios de Chiapas afectados por la remunicipalización de 1999: una década de evidencia
3. Esquema de transferencias a los municipios y propuestas alternativas. El caso de Quintana Roo, 2009
4. Los partidos políticos, los gobiernos estatales y su incidencia en la reducción de la pobreza en México. Un ejercicio comparado

Reseñas

5. *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010, CONEVAL - UNICEF*
6. *Reporte sobre la discriminación en México 2012. Introducción general, CIDE - CONAPRED*



Programas de combate a la pobreza y capital humano

Año 4, Número 8, julio-diciembre 2013

Artículos

1. Incidencia de políticas de empleo y transferencias de ingreso sobre la desigualdad económica: la Argentina del posneoliberalismo, 2003-2010
2. Transferencias monetarias condicionadas y su impacto sobre la pobreza: el caso del Bono Juancito Pinto en Bolivia
3. El costo de las corresponsabilidades como un factor de bajas en el Programa Oportunidades: el caso del componente de salud en zonas urbanas
4. Evolución del Índice de Pobreza Humana en la ciudad de Hermosillo, Sonora, 2000-2010
5. Formación de capital humano en la educación superior y proceso de transición: licenciatura en Economía en una universidad pública del Estado de México, 2000-2010

Reseñas

5. *Evaluación Estratégica de Protección Social en México (2013), México, D.F., Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL)*



Sociedad civil, rezago tecnocientífico y micronegocios

Año 5, Número 9, enero-junio 2014

Artículos

1. La pobreza en el Estado de México: cambios atribuibles al crecimiento económico y a la distribución del ingreso
2. Vulnerabilidad sociodemográfica de los adultos mayores indígenas en el Estado de México, 2010
3. Sociedad civil, filantropía y desarrollo humano en la frontera norte de México
4. Desempeño económico y factores que se encuentran detrás del rezago tecnocientífico en México
5. El caso de las pequeñas y medianas empresas mexicanas ¿micronegocios viables o sobrevivientes?

Cofactor es una revista académica semestral, editada por el CIEPS, interesada en difundir investigaciones aplicadas originales que representen avances en múltiples ciencias sociales.

Busca ser un espacio abierto a la discusión y a la crítica en el ámbito del desarrollo social y constituirse como un referente obligado para los responsables de la toma de decisiones gubernamentales de políticas públicas, investigadores, académicos y estudiantes.

La temática principal de **Cofactor** es muy variada, desde pobreza, marginación, exclusión, desigualdad y género, hasta migración, educación, salud, gasto social, demografía y bienestar. La revista aparece en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el Directory of Open Access Journals (DOAJ), en la Electronic Journals Library, en e-Revistas, en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) y en la Fundación Dialnet de la Universidad de La Rioja, España.

Los números anteriores pueden consultarse en nuestra página en internet: <http://cofactor.edomex.gob.mx/>

Para información relacionada con distribución e intercambio escriba a: revistacofactorcieps@gmail.com

La revista *Cofactor*, año 5, núm. 10, julio-diciembre de 2014, se terminó de imprimir el mes de diciembre de 2014, con un tiraje de 1000 ejemplares, en los talleres de Editorial CIGOME, S.A. de C.V., Vialidad Alfredo del Mazo No. 1524, Toluca, Estado de México.

Cofactor está indexada en:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el Directory of Open Access Journals (DOAJ), en la Electronic Journals Library, en e-Revistas, en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales, Humanidades (CLASE) y en la Fundación Dialnet de la Universidad de La Rioja



Electronic
Journals Library

e-revist@s





GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
enGRANDE



CIEPS
CONSEJO DE INVESTIGACIÓN Y
EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA SOCIAL

Artículos

Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California

Félix Acosta y Eduardo González Fagoaga

Caracterización e impacto de las remesas en la desigualdad de las regiones de México, 2000, 2005 y 2010

Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas, Mario Camberos Castro y Joaquín Bracamontes Nevárez

Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México

Rigoberto García Ochoa, María de Lourdes Romo Aguilar y Jorge Alberto Muñan Valencia

Las tecnologías cívicas como herramientas ciudadanas para la innovación social

María Cristina Girardo Pierdominici, Prudencio Oscar Mochi Alemán y Lucía Abelenda Casalet

El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

Emilio García Martínez y Arturo Pérez Flores