Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Maestría en Investigación Educativa Tesis

Autoformación en línea. mujeres, condición y limitaciones

Ortíz de Montellano Nolasco, Cristina

2022

https://hdl.handle.net/20.500.11777/5609

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
PUEBLA

Estudio con Reconocimiento de Validez Oficial por
Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981

AUTOFORMACIÓN EN LÍNEA: MUJERES, CONDICIÓN Y LIMITACIONES

ELABORACION DE TESIS DE GRADO
Que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta

CRISTINA ORTÍZ DE MONTELLANO NOLASCO

Agradecimientos

A mi madre, que en paz descanse.
A mi esposo Raúl, compañero de vida y gran amigo.
A mi hermana Ana María por todas sus enseñanzas.
A mis hijos Andrés, Ana y Cris, por todo su amor y apoyo.

A mis profesores, por toda la experiencia y vocación compartida.
A mi asesor de tesis el Dr. Rafa Reyes por toda su filosofía.
A Dios, por la vida y el camino de oración que todo lo puede.

Resumen

Esta tesis da cuenta de las *limitaciones para autoformarse en línea con fines de inserción en el mundo del trabajo* que un grupo de 83 mujeres que forman parte del ecosistema emprendedor del IDIT Ibero Puebla presentan. Nos hemos planteado responder a la pregunta de ¿Cuáles son las limitaciones que tienen las mujeres mayores de 20 años para autoformarse en línea con fines de inserción en el mundo del trabajo?.

Se aplicaron 4 instrumentos que arrojaron entre otros resultados que, que la edad no es un factor relevante en cuanto a limitaciones, que conforme las habilidades sociales son más altas, los grupos transitan de estilos de aprendizaje pragmático-reflexivos a teórico-reflexivos, que, en los grupos de habilidades bajas a mayor planificación, mayor control del pensamiento y conforme crecen las habilidades sociales dejan de estar relacionadas las habilidades metacognitivas.

Otro hallazgo importante es que, sin importar el grado de desarrollo de las habilidades sociales que las mujeres tengan, los grados de limitación entre tiempo y dinero están correlacionados de forma positiva y significativa, pero aún más significativamente están correlacionados la enfermedad física, el estado de ánimo, las situaciones familiares y otras situaciones de salud como las limitaciones más mencionadas.

Se observa que las estrategias para autoformarse que muestran las mujeres son “eclécticas”, y responden más a fortalecer el autoconcepto, la auto-valía y la autoidentidad que a obtener competencias específicas para un desarrollo profesional y una autodeterminación. No hay resultados evidentes de que la formación autodirigida hasta ahora les haya reportado ingresos medibles directamente.

Si los procesos heutagógicos implícitos en la autoformación no cuentan con ambientes personales de aprendizaje ricos y adaptativos que potencien las habilidades metacognitivas, el aprendizaje experiencial y aspectos de

ansiedad social, como es el caso de los resultados encontrados, las mujeres como aprendíces libres y autodeterminadas se estarán encaminando, sin desearlo, a una precariedad educativa y laboral.

Palabras clave: Autoformación / Aprendizaje autodirigido / Heutagogía / Ambientes Personales de Aprendizaje / PLEs / Inserción laboral /Mujeres

Contenido

Agradecimientos 2
Resumen 3
Introducción 8
Capítulo I. Planteamiento del Problema 10
1.1. Antecedentes 10
1.2. Pregunta 12
1.3. Objetivos 12
1.4. Supuestos 13
1.5. Justificación 13
1.6. Objeto de estudio y definiciones 15
1.7. Alcances y limitaciones 18
Capítulo II. Marco teórico 19
2.1. Revisión de literatura 19
2.1.1. Eje temático: Educación y trabajo. 19
2.1.2. Eje temático: Género, empoderamiento y performatividad. 22
2.1.3. Eje temático: Mercado laboral informal y emprendimiento. 24
2.1.4. Eje temático: Trayectorias laborales y/o profesionales. 25
2.1.5. Eje temático: Heutagogía, habilidades y pensamiento complejo. 26
2.1.6. Eje temático: Los cuidados y las políticas del cuidado. 27
2.1.7. Balance y conclusiones. 28
2.2. Marco conceptual 30
2.2.1. El diagrama conceptual 30
2.2.2. La dimensión “EDUCACIÓN” 31
2.2.3. La dimensión “TRABAJO” 33
2.2.4. La dimensión “GÉNERO” 35
2.2.5. Reflexión explicativa del enfoque conceptual 37
Capítulo III. Marco Contextual 39
3.1. Ámbito Internacional 39
3.2. Ámbito Latinoamericano 40
3.3. Ámbito local: México y Puebla 42

3.3.1. Mujeres y el sector laboral 42
3.3.2. Mujeres y emprendedurismo. 43
Capítulo IV. El enfoque y marco metodológico de esta investigación 48
4.1. Enfoque y paradigma cuantitativo 48
4.2. Un diseño exploratorio descriptivo 48
4.3. Sujetos de estudio, población y muestreo 50
4.3.1. Etapas de la investigación 50
4.3.2. Muestreo y sujetos de estudio 51
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 52
4.4.1. Obtención y análisis de datos cuantitativos de la Primera Etapa 52
4.4.2. Obtención y análisis de datos cuantitativos de la Segunda Etapa 55
4.4.3. Integración, análisis e interpretación general. 60
4.5 Consideraciones éticas. 60
Capitulo V. Resultados 61
5.1. Introducción al contexto, tiempo y lugar de la investigación 61
5.2. Procesos de análisis e interpretación de datos, decisiones tomadas. 62
5.3. Análisis demográfico general 63
5.4. Análisis correlacional por grupos de edad 72
5.5. Análisis descriptivo y correlacional por grupos de habilidades sociales. 75
5.6. Ampliando el análisis descriptivo en cada grupo de habilidades sociales. 88
5.6.1 Ambientes Personales de Aprendizaje (PLEs). 88
5.6.2. Eficiencia terminal en cursos tomados en línea 94
5.6.3. Autodirección de los aprendizajes y sus temáticas (lo que ya cursé, lo que cursaré). 95
5.6.4. Criterios de selección, evaluación, inscripción y pago de programas de formación. 102
Hallazgos y Conclusiones 105
Hallazgos más importantes y conclusiones. 105
¿Qué sigue? 118
Referencias bibliogáficas 120
Índice de Figuras 130
Índice de Gráficas 130
Índice de Tablas 130
Anexos 132

Anexo A: FOR-1 - Diagnóstico general..... 132
Anexo B: Test CHM - Habilidades ejecutivas y metacognición. 139
Anexo C: Test CHASO – Habilidades de interacción social..... 142
Anexo D: Test HONEY – Estilos de aprendizaje..... 146

Introducción

La autoformación en línea, con fines de inserción en el mundo del trabajo, en grupos de mujeres que, por necesidad o por voluntad, emprenden o salen del mundo laboral, es el tema de esta investigación.

Lo abordo desde la mirada de “las limitaciones”, porque me parece que es el lenguaje más frecuente que he escuchado en las mujeres en mi más de 30 años de experiencia en la formación de personas adultas. También porque he creído muchos años que la condición en la que nos desarrollamos como mujeres profesionistas, madres, compañeras y cuidadoras, es compleja y compromete de muchas maneras nuestra integridad física, emocional y de subsistencia.

Parece paradójico que, queriendo comprender un fenómeno social complejo, lo haga desde el paradigma positivista, con una investigación cuantitativa. La razón es porque deseo conocer, antes que nada, aspectos que son medibles, para en una segunda investigación avanzar a aspectos cualitativos de comprensión del fenómeno más subjetivos.

El objetivo entonces ha sido, conocer de las mujeres participantes: algunos aspectos demográficos desde luego, el nivel de desarrollo de habilidades metacognitivas, el nivel de desarrollo de habilidades sociales o de interacción social, los estilos de aprendizaje que tienen, los ambientes personales de aprendizaje con los que se autoforman, la condición de recursos tecnológicos con los que cuentan para tener acceso a la información y los medios educativos, cómo es su entorno laboral, y cómo evalúan y eligen los programas de formación que deciden tomar.

Lo anterior se ha hecho utilizando tres cuestionarios ya probados y un diagnóstico general construido para tal fin. De esta manera fue posible saber si existen limitaciones inherentes a la persona cognitivos o de aprendizaje, si hay limitaciones físicas y del entorno, si hay alguna limitación en su condición familiar, si la edad y su grado de estudios es suficiente, si cuenta con los medios técnicos y tecnológicos necesarios, entre otros aspectos más.

Los resultados obtenidos son satisfactorios desde los objetivos que nos planteamos y nos dan, sin la menor duda, mayor claridad para seguir adelante hacia la construcción de nuevos modelos Heutagógicos de formación en línea con perspectiva de género y de transformación de los paradigmas de la educación continua.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes

Hoy, las mujeres en México tenemos plenos derechos constitucionales. Todas aspiramos a ejercer el derecho a la educación, a hacer ciencia, a emprender un negocio propio, a exigir la igualdad de derechos y de oportunidades en muy diversos ámbitos de participación. Hay, sin embargo, etapas en la vida en las mujeres, que el camino para seguir preparándose y aprovechar las oportunidades se hace más complejo.

Lo complejo radica precisamente en todas las implicaciones que tiene la relación *educación-trabajo-género*; en una edad donde la maternidad y cuidado de la familia crece, la expectativa de productividad laboral es mayor y los derechos de la mujer que parecieran plenos para poder prepararse y trabajar sin distinción alguna, no siempre son respetados.

El *problema de investigación* que se plantea aquí surge, cuando platicando con una amiga (mujer de 49 años) le oigo decir la frase “Es que Youtube es mi universidad y ahí estoy aprendiendo programación”. Le pregunté ¿para qué estudias programación?, ella contestó “para ganar dinero”. Le hice una pregunta más, ¿sabes dónde podrías trabajar cuando termines y cuánto podrías ganar?, su respuesta fue: “no”.

Conforme las mujeres nos vamos introduciendo en la vida de pareja, en la maternidad y cuidados de la familia; tratando al mismo tiempo de trabajar e insertarnos en el mundo como económicamente activas, la condición y situación de cada una se hace más compleja. Las disyuntivas y las decisiones en el ámbito laboral y familiar son importantes y en muchos casos determinantes. Un porcentaje alto, al volverse madres, salen del ámbito laboral formal, se mueve hacia el emprendimiento ya sea por decisión propia u obligada y otras veces se queda en trabajos de medio tiempo en puestos base sin aspirar a mandos superiores.

En esas etapas, las mujeres buscan, *autoformarse en línea*, para no salir completamente del mundo del trabajo, para mantenerse actualizadas con la

esperanza de poder seguir generando ingresos o algún día regresar al ámbito laboral formal y, porque este medio de autoformación les permite también: horarios y costos acordes a su situación. La mayoría de las veces no tienen una ruta clara de cómo aprender para insertarse en el mundo del trabajo, pero aun así invierten tiempo, dinero y esfuerzo con la esperanza de ver llegar algo de dinero.

Mis observaciones preliminares, basadas en más de dos décadas trabajando con grupos de mujeres adultas que desean emprender para incrementar sus ingresos, suponen que las mujeres no están siendo capaces de autodirigir su propio aprendizaje, desde casa y en línea. *La Figura 1* muestra de forma resumida los aspectos del problema planteado desde las condiciones que puedan *limitar*, *impedir* o *dificultar* esa autoformación.

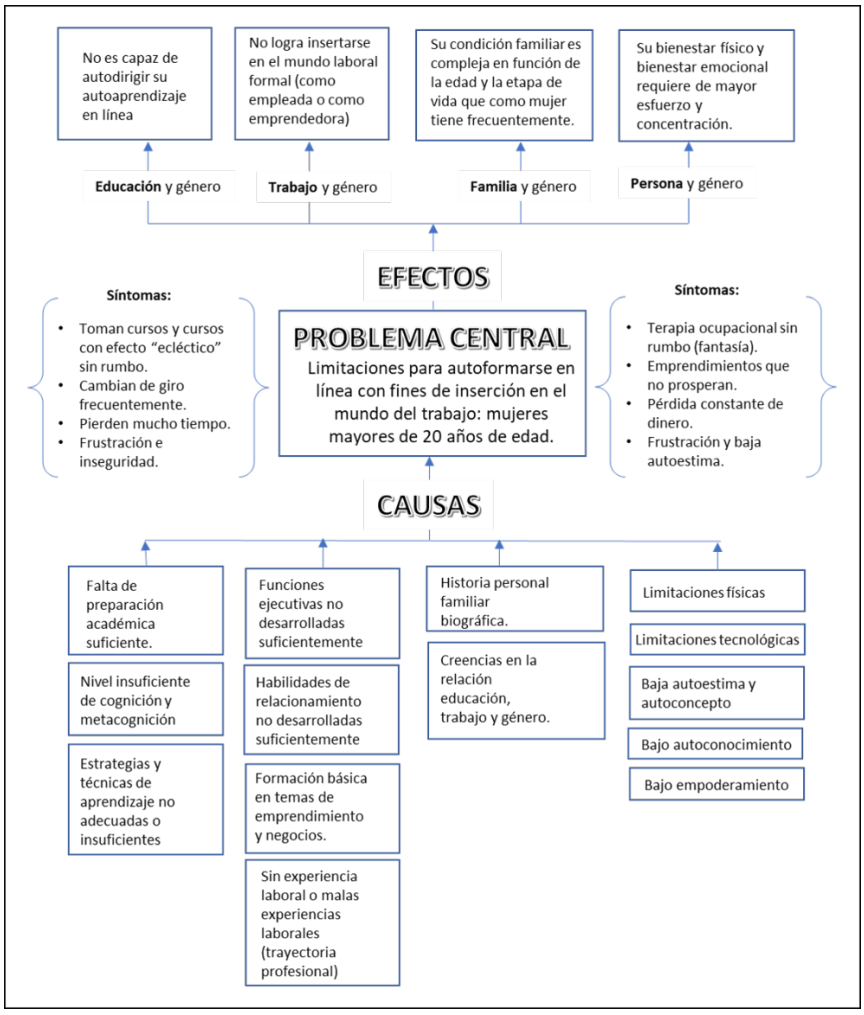


Figura 1. Esquema del problema de investigación. Autoría propia

Profundizar en las limitaciones que tienen para autoformarse y entender cómo se plantean alcanzar el objetivo de insertarse en el mundo del trabajo, es lo que nos permitirá plantear algunas bases para un modelo de formación en las habilidades pertinentes y sus lineamientos con perspectiva de género, con el fin de incrementar sustancialmente sus posibilidades.

Si a los aspectos del problema de investigación planteado, le agregamos el que como país y entidad federativa estamos afrontando una pandemia larga, importante, provocada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19) que ha orillado a las mujeres a quedarse en casa y a las empresas a ser cautelosos con sus gastos e inversiones en las contrataciones, el proyecto de investigación se torna aún más relevante y urgente.

1.2. Pregunta

La *pregunta de investigación* acorde al problema planteado es: ¿Cuáles son las limitaciones que tienen las mujeres mayores de 20 años para autoformarse en línea con fines de inserción en el mundo del trabajo?

1.3. Objetivos

El *objetivo general* es: Analizar las limitaciones que las mujeres mayores de 20 años tienen para autoformarse en línea, con fines de inserción en el mundo del trabajo.

Para lograr lo anterior se han planteado dos *objetivos específicos,* el primero orientado hacia profundizar en el ámbito educativo y el segundo en el ámbito laboral, ambos con un enfoque de género:

1. Analizar las *limitaciones propias*, las *limitaciones del entorno*, las *limitaciones en el ambiente personal de aprendizaje y* los *estilos de aprendizaje* utilizados, para autoformarse en línea.

2. Determinar los *niveles de desarrollo alcanzados* en: las *habilidades ejecutivas y las habilidades de interacción social*.

1.4. Supuestos

1. Las estrategias y las condiciones en las que las mujeres sujetas de estudio utilizan para autoformarse en línea, son más intuitivas y orientadas a una necesidad de actualización (fenomenológicas), que matacognitivas y orientadas al automonitoreo y a la autorregulación del autoaprendizaje (constructivistas).

2. El nivel de desarrollo de las habilidades ejecutivas y de relacionamiento es un factor importante a considerar para el logro de objetivos hacia la inserción en el mundo del trabajo, debido a la gran tensión que se genera entre las *acciones de inmanencia* y las *acciones de trascendencia (Antonelli & Marcelo, 2017; López,2010) a*nte un auto-concepto que se exige *performativo* (Butler, 2009) ante el rigor del mundo laboral. En otras palabras: la tensión de responder a tus propias creencias, convicciones y valores versus la exigencia de amoldarse a las exigencias laborales aun en perjuicio del propio bienestar modifica el auto-concepto para bien o para mal.

Es posible proponer los lineamientos de un modelo heutagógico, de auformación en línea, con enfoque de género, constructivista, que contemple el desarrollo de habilidades performativas, y el desarrollo de objetos tecnológicos que al trascender generen alteridad y por ende sororidad, lo que sin duda puede incrementar sustancialmente sus posibilidades de inserción en el mundo del trabajo.

1.5. Justificación

Ante el problema planteado en los párrafos anteriores, la oportunidad que las mujeres tienen de acceder a través de Internet a contenidos formativos sin costo o

a muy bajo costo, desde su hogar y en horarios que ellas decidan, nos invita a explorar las bases de una propuesta metodológica formativa que acorte y acelere el proceso de autoformación para ayudarlas en el ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo, dotándolas de elementos que las hagan competentes para incrementar su ingreso o insertarse en el mundo laboral.

Las cifras que recientemente la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno Federal de México publicó son reveladoras, ya que muestran que en el Estado de Puebla existen 1´141,786 mujeres mayores de 15 años económicamente activas ocupadas, el 78% de ellas cursaron hasta el bachillerato o menos. Un 58% son asalariadas y otro 39% trabajan por su cuenta o sin pago.

Adicionalmente el Consejo Nacional de Población dio a conocer que existen diferencias importantes en la carga de actividades entre hombres y mujeres. Las mujeres dedican *semanalmente* casi 38 horas de trabajo laboral, 30 horas de trabajos domésticos y 29 horas a cuidados de la familia, mientras que los hombres dedican 48 horas a laborar, 10 horas a actividades domésticas y 12 horas a cuidados de la familia. Lo anterior muestra claramente algunas de las limitaciones más importantes que podrían tener las mujeres para incrementar su nivel de formación (CONAPO, 2019).

La tasa de informalidad laboral de las mujeres en México, el bajo nivel de instrucción con el que cuentan, el porcentaje tal alto que trabaja por su cuenta y la baja instrumentación de programas gubernamentales que den apoyo a formación de mujeres mayores de 30 años económicamente activas, justifica de forma urgente un diagnóstico de las limitaciones que tienen, las condiciones que afrontan para insertarse en el mundo del trabajo y las formas en como buscan autoformarse en línea para superar sus condiciones.

No hacer nada, sería condenarlas a profundizar las brechas educativas que las llevan a su vez a mayores brechas de exclusión laboral.

1.6. Objeto de estudio y definiciones

Objeto de estudio:
El objeto de estudio son las *limitaciones para autoformarse en línea*, con fines de inserción en el mundo del trabajo.

El término "*autoformación en línea"*, hace referencia a un proceso de formación heutagógico, que además de referirse a "adultos" se refiere a una autonomía en el aprendizaje, es decir a un aprendizaje auto-dirigido y "autorregulado" que se hace además "en línea" es decir utilizando Internet para acceder a las plataformas de acceso a la información y a la formación (sin importar si es síncrona o asíncrona).

El término *limitación para autoformarse* está entendido aquí como: la circunstancia o condición de alguien que le limita, impide o dificulta: detectar, valorar y decidir qué perfil de formación necesita; dónde y cómo puede desarrollarlo; que habilidad y capacidad de movilizar los conocimientos teóricos y prácticos tiene (en función de la resolución de situaciones para lograr objetivos); y cuáles son las creencias y opinión sobre sí mismo y cuál la capacidad de enfocar su atención hacia su interior en procesos auto-reflexivos, de auto-evaluación e introspección.

Adicionalmente para introducirnos en la comprensión del objeto de estudio, las siguientes definiciones nos serán de mucha utilidad:

- *Limitación*: Partiendo del latín "limitatio", una limitación se define como la acción de limitar o limitarse. Una "limitación" es la circunstancia o condición de alguien que limita, impide o dificulta su desarrollo. Entendiendo por "condición" el estado o situación en que se halla alguien o algo. Entendiendo por "desarrollo", en este caso, el logro de objetivos para obtener mayores beneficios económicos o laborales de forma sostenible (RAE, 2021).

- *Limitaciones para autoformarse*: Limitaciones para detectar, valorar y decidir qué perfil de formación necesita y dónde y cómo puede desarrollarlo (Del Dujo & Muñóz, 2007).
- *Habilidades ejecutivas y/o habilidades que ayudan a la Inserción Laboral*: Un aspecto central se refiere al "saber hacer" y "reflexionar sobre el hacer", que implican complejas vinculaciones entre saberes teóricos y prácticos, incluyendo también competencias personales. Ello supone no sólo tener recursos y conocimientos acumulados, sino también la capacidad de movilizarlos en función de la resolución de situaciones (Jacinto & Millenar, 2012; Rodríguez, 2002). A estas habilidades se les llaman también: habilidades o funciones ejecutivas (Herreras, 2014).
- *Habilidades de interacción social*: Son las habilidades sociales como conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación (De Miguel, 2014).
- *Autoformación*: De modo general, la autoformación supone poner la iniciativa del aprendizaje en el propio sujeto que aprende, quien se erige en rector del ritmo y las circunstancias en que se lleva a cabo (López, 1999).
- *Autoconocimiento*: Se define como las auto-creencias precisas, o el grado en que las opiniones de una persona sobre sí misma corresponden a la verdad. Involucra emociones, las actitudes, los comportamientos, los rasgos, las metas, los motivos y los recuerdos autobiográficos (Parra, 2013).
- *Autoconciencia*: Se define como la habilidad de la persona de enfocar su atención hacia su interior y estudiarse a sí misma, como si estuviera mirándose en un espejo. Esto incluye procesos de pensamiento auto-reflexivo, auto-evaluación e introspección (Parra, 2013).
- *Autoconcepto*: Se define como el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se

estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico (Esnaola et al, 2008).

- *Iniciativa personal*: La iniciativa personal es un síndrome de comportamiento que resulta en que un individuo adopta un enfoque activo y auto-iniciable para trabajar e ir más allá de lo que se requiere formalmente en un trabajo determinado (Frese, 1997).
- *Ambientes personales de aprendizaje*: Se define como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Castañeda & Adell, 2013).
- *Trayectorias laborales*: el particular trazo o recorrido que hace un individuo en el espacio sociolaboral, que describe las sucesivas posiciones que ha ocupado a lo largo del tiempo, desde su inserción en el mercado laboral hasta un momento en particular (trayectoria parcial), o hasta el momento en que se desmercantilizó voluntaria o involuntariamente (Gómez et al, 2007).
- *Heutagogía*: Aprendizaje auto-dirigido de los adultos, lo que involucra la autonomía en el aprendizaje por parte del estudiante.
- *Inmanencia*: Concepto que apunta a un humanismo según el cual el ser humano se concibe a sí mismo como producto de su propio producir, un humanismo según el cual el ser humano se comprende a sí mismo al mismo tiempo productor y producto de sí mismo (Galzacorta, 2015).
- *Trascendencia*: Concepto que refiere a salir de uno mismo (de mi inmanencia) y a través de la relación con el otro trasciendo (López, 2010).
- *Inmanencia práctica*: Es una propuesta de nuevas maneras de ser como clave de la ética, basada en tres criterios: apelar al bien y el mal en lugar de lo bueno y lo malo; valorizar primero la conciencia en lugar del cuerpo; privilegiar la alegría e inocencia del devenir ante la negatividad y la muerte (Antonelli & Marcelo, 2017).

- *Performatividad*: Se entiende, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra”. La performatividad opera como una iteración, es decir, como una repetición en el tiempo de fórmulas discursivas estilizadas, lo cual le otorga a estas un cierto poder sobre la realidad (Núñez, 2020).

1.7. Alcances y limitaciones

Se abordó al grupo de estudio de mujeres del ecosistema emprendedor IDIT Ibero Puebla, de zonas urbanas, quienes participaron en programas de formación entre los años 2017 al 2021. Nos planteamos recolectar información, mediante instrumentos cuantitativos, sobre su autoformación y las condiciones en las que están y la realizan, con la intención de más adelante en otro estudio abordar aspectos y técnicas cualitativas para profundizar en la experiencia. Los resultados dan cuenta de ese grupo, en los contextos que se mencionan.

El estudio no abarca técnicas de análisis y recolección de datos cualitativos, sin embargo, si contempla algunas preguntas abiertas analizadas mediante categorización de las respuestas.

Capítulo II. Marco teórico

2.1. Revisión de literatura

La revisión de literatura se realizó en dos momentos. El primero fue a lo largo de doce meses, del mes de Septiembre del 2020 a Septiembre del 2021. El segundo momento se hizo de Enero a Julio del 2022 sumando en total 57 artículos y 5 libros.

Durante la revisión bibliográfica se agruparon los artículos y libros consultados en seis ejes temáticos de interés para nuestra investigación, mismos que detallaremos a continuación.

Tabla 1.
Clasificación de estudios consultados por eje temático

EJE TEMÁTICO	ARTÍCULOS	LIBROS	%
1. Educación y trabajo.	16	1	27.5%
2. Género, empoderamiento y performatividad.	15	2	27.5%
3. Mercado laboral informal y emprendimiento.	3	0	5.0%
4. Trayectorias laborales y/o profesionales.	4	0	6.0%
5. Autoformación, Heutagogía, funciones ejecutivas y de relacionamiento, pensamiento complejo.	19	1	32.0%
6. Los cuidados y las políticas del cuidado.	0	1	2.0%
TOTAL:	**57**	**5**	**100.0%**

Fuente: La tabla es de autoría propia

Se describen lo más relevante de cada eje temáticos y los autores consultados.

2.1.1. Eje temático: Educación y trabajo.

Los autores considerados en este eje, abordan aspectos de la relación entre educación y trabajo, que incluye: conceptos de empleabilidad, las habilidades y competencias requeridas producto de la formación laboral; la importancia del aprendizaje experiencial; las habilidades de interacción social en ámbitos

especialmente laborales de exclusión y algunas teorías de autorregulación educativa.

Se abordan, a manera de ampliar la visión en la relación *educación-trabajo* aspectos sobre las representaciones sociales de docentes y empleadores en torno al vínculo educabilidad y empleabilidad (De Felippis, 2014) aunado a los cambios que se están produciendo en las organizaciones y el mercado laboral. También la articulación necesaria entre instituciones y centro de educación, haciendo notar que el escenario es complejo y que no necesariamente una desigualdad escolar corresponde a una desigualdad laboral (Ibarrola, 2005; Gallart, 1997).

Se da cuenta de cómo las brechas laborales y de ingresos entre quienes poseen diferentes niveles educativos se han ensanchado (Andino, 2005) lo que ha llevado a muchos al sector informal, por lo que es necesario identificar las habilidades y competencias para ese sector en América Latina y explorar las posibilidades de intervención en dicho sector económico informal (Gallart, 2004). Se hace la observación también de que el sector informal es llamado también en muchos casos *microempresa* (Ramirez, 2004). En este punto se evalúa la eficacia de incluir programas de formación en habilidades de interacción social desde temprana edad en poblaciones con riesgo de exclusión social para favorecer la adaptación y los comportamientos positivos (De Miguel, 2014).

Se plantean también preguntas como: ¿Existe un núcleo común en los saberes requeridos para la inserción, tanto en el mundo del empleo formal como en el trabajo informal? (Jacinto & Millenar, 2012); ¿Cuáles son los retos que hemos de acometer si queremos responder, realmente, a las necesidades y demandas que presenta el mercado laboral? (Rodríguez, 2002); ¿En qué medida la adquisición de herramientas formativas con perspectiva de género contribuye a que las mujeres en particular asuman su ciudadanía? (Flores-Hernándezet al, 2014).

Se analizan los postulados de Hanna Arendt sobre lo que la edad moderna ha traído, a decir, una sociedad de trabajo que desconoce otras actividades más elevadas y significativas y que ha generado individuos solitarios. Arendt distingue tres actividades principales bajo las que los seres humanos vivimos en la tierra:

labor, trabajo y acción (Arendt, 1993) y se analiza el impacto que el *aprendizaje experiencial* está generando en la educación actual (Espinar & Vigueras, 2020).

Dentro de la categoría de educación y trabajo, autores como Rocío Belem y Danilo Silvio, abordan los *aprendizajes informales*, su importancia y la trascendencia de los mismos en la formación de los individuos. El aprendizaje informal se refiere a lo que las personas aprenden en diversos entornos sociales como el hogar, actividades de ocio, en viajes, con amigos, etc. La mayor aportación de estos autores es la invitación que hacen para reflexionar sobre la importancia de los aprendizajes informales como aprendizajes en la vida y no para la vida ya que vamos aprendiendo múltiples cosas, situaciones y habilidades en el transcurrir de la vida y eso también es aprendizaje. Finalmente hacen la recomendación de seguir profundizando es el desarrollo y las formas que adquieren los procesos de aprendizaje en la multiplicidad de contextos (Martín & Donolo, 2019).

Antonio Millán, rescata aspectos importantes en un análisis sobre Jaspers y su enfoque sobre los límites de la educación, de cómo la educación trata al sujeto como un objeto y no como la relación de existencias en un carácter más subjetivo y menos técnico y concerniente a puras objetividades (Millán, 1951).

En el mismo sentido Gerardo Miguel rescata reflexiones de Hanna Arendt y los problemas de la educación, haciendo énfasis en que no se puede separar la educación de la tradición y de la autoridad con el pretexto de innovaciones cuantificables eficaces en el campo educativo. Más bien, hay que educar ciudadanos que sean capaces de ejercer la libertad (Nieves-Loja, 2017).

Finalmente, Panadero y Tapia ahondan en la definición de la autorregulación del aprendizaje. La definen como el proceso formando por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos que las personas que aprenden se ponen. La autorregulación, para estos autores, hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos y tienen que ver aspectos como: el origen de la motivación, la conciencia de la autorregulación, los procesos

autorregulatorios, cómo influye el entorno social y físico, y cómo se adquiere la capacidad autorregulatoria (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

2.1.2. Eje temático: Género, empoderamiento y performatividad.

Los autores considerados en este eje, abordan aspectos más inherentes a la persona en cuanto a comunicación y existencia, autoconocimiento, autoconciencia, autoconcepto, empoderamiento, comportamientos, constructos sociales y performatividad del ser que no se podría entender sin abordar también los conceptos de inmanencia y trascendencia.

Estimular el aprendizaje informal dentro de un puesto laboral (lograr que la iniciativa personal florezca) puede ayudar a construir poderosos ambientes de aprendizaje laborales (Gijbels et al, 2014). Ya existen escalas para el estudio y medición de la *iniciativa personal* (Frese, 1997).

Algunos autores van más de la iniciativa personal y abordan el concepto de empoderamiento. Dan cuenta de la evolución de las condiciones de empoderamiento de la mujer latinoamericana en el ámbito laboral y educativo desde 1960 hasta 2010, en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua y Uruguay (Botello & Héctor, 2015).

La mirada feminista desde Simone de Beauvoir hasta Judith Butler plantea postulados que afirman que el género «debe ser entendido como una modalidad de hablar o de realizar las posibilidades y los procesos de interpretación del cuerpo, dándoles una forma cultural» (Pardina, 2012, pág. 101).

Se profundiza en el concepto de “performatividad” y cómo éste nos lleva a entender la condición de “precariedad” (Butler, 2009). Se dan nuevas lecturas del género como dispositivo de poder, en donde el género “se performa” mediante la reiteración de actos normativos (como saber ser mujer) marcados por la sociedad (Leache & Llombart, 2009). La esencia estable del género es una apariencia (Núñez, 2020).

Toma relevancia entonces el interés por conocer la variabilidad del *autoconcepto* (físico, personal, social y académico). El autoconcepto es

multidimensional. Interesan ahora las relaciones entre cada dominio con sus variables sociodemográficas (edad, hábitos de vida, influjos socioculturales) como psicológicas (rasgos o características personales). Conocer tales relaciones equivale a disponer de una panorámica sobre la variabilidad del constructo, pero además y desde los intereses educativos que aquí se persiguen, ofrece sugerencias por donde orientar la intervención educativa (Schunk, 2012; Esnaolaet al, 2008).

Las diversas perspectivas de investigación sobre el autoconcepto y su importancia en la existencia de los individuos y por ende en la educación, así como del entendimiento de la performatividad del género, avanza de la mano de otros autores hasta abordar dos conceptos fundamentales de la autoconciencia y sus acciones performativas: la inmanencia y la trascendencia.

Lo que pareciera una dualidad que se debate entre si el individuo se conforma a sí mismo en base a su propio interés (inmanencia) o si el individuo "se hace" a partir de la realidad que experimenta (trascendencia) queda resuelto en el "feminismo italiano de la diferencia sexual" en donde se plantea que en la inmanencia hay trascendencia (Antonelli & Marcelo, 2017; Gómez-Rubio & Mazzucchelli, 2021; López, 2010).

Galzacorta, lleva la discusión filosófica más allá. Observa cómo los *artificios tecnológicos* de la actualidad, que parecieran propios de sujetos "autárquicos" (que no solo se quieren producir a sí mismos, sino que al mismo tiempo se conciben como dueños y garantes de sus propios procesos de producción) pierden el control ante la masividad de los medios y se convierten en elementos que generan "trascendencia" y "alteridad" (Galzacorta, 2015).

Como una pieza más del rompecabezas se abordan aspectos del "hacer" y del "comunicar" en la relación empoderamiento-performatividad. En páginas anteriores se habla sobre el mercado laboral informal y cómo pudiera estar disfrazado del término "microempresa" que a su vez en muchos casos nos lleva a las acciones de "emprendimiento". Se vuelven entonces relevantes el *autoconocimiento* y la *autoconciencia* del emprendedor en la toma de decisiones y la creación de una organización. Es el empoderamiento del sujeto y lo que piensa acerca de sí mismo lo que lo llevará a tomar mejores decisiones (Parra, 2013).

Finalmente, en este eje, se abordan los postulados de Karl Jaspers que nos plantean a la educación como acción, no como dominación, no como entrenamiento, no sólo como instrucción. Jaspers revela la cualidad específica de la educación comparándola con el hacer, el crear, el instruir y el dominar (Horn, 1993). Añade también, que un elemento fundamental de las relaciones humanas es la *comunicación* que se vincula profundamente con la existencia; la comunicación debiera estar fundada en la decisión, el compromiso, la participación y la verdad como valores para poder interpretar la existencia del sujeto como algo que trasciende el marco de las objetividades en virtud de la relación comunicativa con el otro (Portoundo, 2014).

2.1.3. Eje temático: Mercado laboral informal y emprendimiento.

Los autores en este eje abordan aspectos importantes sobre el mercado laboral informal. Lo ligan de manera significativa al emprendimiento (especialmente en Latinoamérica) en donde las mujeres están sobre representadas.

Se exploran las opciones estratégicas para regular el ámbito informal y los lineamientos desde una óptica diferente. El objetivo debiera ser formalizar las actividades informales y, así, facilitar su incorporación plena al proceso de modernización, lo que no sucede frecuentemente. La razón de que no suceda es que la perspectiva regulatoria asimila la *informalidad* con la *ilegalidad* y la *precariedad-laboral*, condición que deja fuera a un sector importante de la población sin las posibilidades de apoyo gubernamental (Tokman, 2004).

El trabajo informal crece y está asociado a precariedad. Lo demuestran los estudios sobre la informalidad en América Latina. Es posible afirmar que existe una relación entre informalidad y escolaridad, precariedad y dar cuenta de los trabajadores en el sector informal por grupos de edad y género (Huitrón, 2004).

En cuanto a aspectos sobre la educación del emprendedor, estudios recientes evidencian que, a mayor nivel educativo, disminuye la probabilidad de tener un negocio informal. Es más probable que las personas de estratos

económicos bajos tiendan a crear una empresa informal, que las de estratos más altos (López et al, 2020).

2.1.4. Eje temático: Trayectorias laborales y/o profesionales.

El grupo de autores de este eje, aborda aspectos de trayectorias laborales, trayectorias profesionales relacionados con aspectos de identidad, género y relacionamiento público social.

Se da cuenta de cómo el trabajo profesional asalariado contribuye a la constitución de un sujeto mujer con referentes y proyectos de vida alejados de los modelos de esposas y madres (Rentería, 2019).

Se observa, mediante estudios situados, cómo las mujeres *no planean* su carrera laboral, más bien esperan nuevas oportunidades. Sus carreras hacen zig-zags a diferencia de los varones que son más lineales. Son "aprendices eternas". Ellas mismas describen sus carreras como el resultado de los elementos externos que las ayudaron a alcanzar su posición: mentores, suerte y perseverancia; relacionados como la espera de nuevas oportunidades o puestos (Selva, 2018).

Se da cuenta también de cómo, el discurso sobre las mujeres profesionales y emprendedoras que la literatura disponible sobre management de mujeres promueve, se sustenta sobre dos lógicas discursivas centrales: la de la autogestión, y la de la negación de la vulnerabilidad y las dependencias tratando de reconceptualizar como buenos los valores de la ambición y el riesgo y hacer a un lado aquellos referentes al cuidado (Medina-Vicent, 2017).

Se revisa finalmente de forma breve, el panorama de las estrategias de gestión de la producción y la fuerza de trabajo, y en especial de cómo estas han implicado la configuración de una nueva estética (forma) en las *trayectorias laborales antes continuas, lineales y ascendentes hoy discontinuas, intermitentes y fragmentadas* (Gómez et al, 2007).

2.1.5. Eje temático: Heutagogía, habilidades y pensamiento complejo.

Los autores seleccionados en este eje, abordan todos los aspectos de "auto", como son autoformación, autoaprendizaje, autodirección y autodeterminación que conforman la Heutagogía. La Heutagogía, un concepto acuñado por Hase y Kenyon, nos sirve para designar el estudio del aprendizaje autodeterminado de los adultos. Los autores lo describen de esta forma: "Hablamos de un aprendiz libre que ajusta el curso del aprendizaje, diseña y desarrolla el mapa del aprendizaje, desde el currículum hasta la evaluación de una forma autodirigida" (Castañeda & Adell, 2013, p.35).

También se abordan aspectos sobre las habilidades de metacognición, habilidades de relacionamiento social y características del pensamiento complejo. Lo anterior se encuentra relacionado con la motivación y la educación abierta.

Se inicia resaltando nuevamente la importancia del autoconocimiento y la autoconciencia del emprendedor en la toma de decisiones y la creación de una organización (Parra, 2014). Se requerirá también aprender a desarrollar la preparación individual de autoaprendizaje de por vida que contempla aspectos complejos entrelazados como: orden y desorden, las partes y el todo, lo simple y lo complejo, lo cultural y lo natural, la autonomía y la dependencia, el yo y los otros. Se habla entonces de "autodidactismo" y "neo-autodidactismo" basado en nuevos medios y fuentes de saber que transitan sobre el aprendizaje existencial, experiencial o cognitivo y que deriva en la actualidad en *modos de trabajo pedagógicos colectivos* y de un *modelo de aprendizaje ubicuo* como futuro de la enseñanza (Akmanovaet al, 2019; Marcelo, 2010; Burbules, 2012).

Lo anterior requiere del desarrollo de las *funciones ejecutivas* que hacen referencia a la *metacognición*. Estas implican saber articular medios y fines para alcanzar una meta; implica que la actividad ejecutiva, es en esencia, temporalmente trascendente, dado que coordina los procesos para recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo, procesa los datos provenientes del contexto de operación presente y anticipa los posibles resultados de distintas opciones de respuesta en el futuro (Korzeniowski, 2018; Herreras, 2014).

Además del desarrollo de *habilidades ejecutivas*, se hace evidente la importancia del desarrollo de *habilidades sociales*. Las habilidades sociales son conductas que favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto. Permiten al individuo desarrollarse en un contexto expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación e interactuar y relacionarse con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (De Miguel, 2014).

Schunk concluye y plantea, en su libro Teorías del Aprendizaje, que los conceptos de autodirección y autorregulación del aprendizaje están ligados al autoconcepto y la motivación entre otras cosas (Schunk, 2012). La Heutagogía lo expresa y define como se dijo párrafos arriba como autodeterminación. Es la educación de adultos autodeterminada, autónoma e independiente. Implica que la autoformación sea desarrollada como una meta-competencia (Zapata, 2015; Del Dujo & Muñóz, 2007).

También las reflexiones filosóficas de Edgar Morín y de Jaspers nos llevan a repensar la *didáctica* desde la complejidad y crear una didáctica emergente ante los retos que las nuevas tecnologías y la tecnoglobalización, retos para la educación del futuro (Herrada, 2020). La *acción educativa* está así, entre la *técnica* y la *libre comunicación existencial*. Hay una respuesta existencial a las instancias educativas del que Jaspers hace especial mención (Millán, 1951).

2.1.6. Eje temático: Los cuidados y las políticas del cuidado.

Los autores en este eje abordan aspectos de la división sexual del trabajo como una forma de conocer las relaciones de género.

Se da cuenta de las distribuciones desiguales de las tareas entre hombres y mujeres. En el marco de la familia “el cuidado” implica un trabajo, un costo económico y un vínculo afectivo, emotivo y sentimental. La organización social del cuidado nos lleva a reflexionar sobre “las políticas del cuidado” que debieran cuidar de aspectos como: trabajo no remunerado; violencia y agresión; población enferma, infantil o vulnerable (Batthyány, 2021).

La autora reflexiona sobre cómo las mujeres somos todas trabajadoras, tengamos salario o no. Reflexiona sobre el uso del tiempo para en *trabajo doméstico* o en el *trabajo remunerado* y las actividades que cada uno implican. Vuelve a mencionar la importancia de entender el concepto "hogar" y el concepto de "comunidad". Las mujeres de edad joven e intermedia son las principales proveedoras de trabajo de cuidado para la población-infantil, y las mujeres de edad intermedia y avanzada son las principales proveedoras de trabajo de cuidado para la población-enferma o anciana, conforme a lo observado en múltiples investigaciones en la región latinoamericana (Batthyány, 2021).

Profundiza también sobre ciertas tendencias por demás interesantes, por ejemplo: que la carga global de trabajo de las mujeres es mayor a la de los hombres; que los hombres tienen una menor participación e invierten menos tiempo en las actividades-domésticas y de cuidado, y que las mujeres destinan en promedio más del doble de tiempo semanal que los varones al cuidado de niños y otros miembros del hogar. El mayor tiempo dedicado a estas actividades por parte de las mujeres se incrementa de manera notable en los tramos del ciclo vital asociados a la tenencia de niños y niñas, mientras que en el caso de los varones prácticamente no hay variaciones (Batthyány, 2021).

Aborda también y nos alerta sobre como la violencia y la agresión no son intrínsecamente opuestas al cuidado. No se está aquí ante una simple equivalencia: cuidados de calidad = ausencia de violencia. Diversas formas de violencia figuran en la organización de los cuidados probablemente en todas las sociedades humanas (Batthyány, 2021).

2.1.7. Balance y conclusiones.

El *balance y las conclusiones* sobre los artículos seleccionados muestran sin duda que la autoformación en línea puede considerarse una *meta-competencia* clave, que requerirá saber ver el entorno, de una autoconciencia que ayude al autoaprendizaje, del desarrollo de habilidades de autogestión, de automonitoreo, así como de actitudes de motivación e iniciativa personal.

La performatividad y su relación con el autoconcepto; con un enfoque de género; así como de una inmanencia y trascendencia que lleva a la sororidad; es algo sin duda a considerar.

Las relaciones entre educación, trabajo y género son cada vez más complejas. Las construcciones sociales de empleabilidad y educabilidad que implican aprendizajes experienciales, que exigen a su vez habilidades de relacionamiento y ejecución se vuelven relevantes. Nos enfrentamos a constructos sociales rígidos de género que marcan las trayectorias laborales como profesionales o no profesionales para un mercado formal o uno informal. El pensamiento complejo forma parte de la autoformación, el autoaprendizaje, las funciones ejecutivas y la educación abierta. La comunicación se vuelve fundamental.

El mercado laboral informal se relaciona con microempresa y con precariedad lo que hace que una gran cantidad de emprendedores queden fuera de las oportunidades de apoyo y reconocimiento institucional. Ahí las mujeres están sobre representadas. En el sector laboral formal las diferencias de género son manifiestas y las diferencias de trayectorias laborales en donde las mujeres muestran discontinuidad y fragmentación.

La heutagogía se relaciona con autodidactismo y neo-autodidactismo que pueden derivar en modos de trabajo pedagógico colectivos autodirigidos ante una tecnoglobalización.

El trabajo remunerado ante el trabajo doméstico, las políticas del cuidado y la distribución del tiempo de las mujeres, son aspectos de análisis profundo para entender la complejidad del medio en el que están.

Menciono por último que no se encontraron estudios similares de autoformación con fines de inserción laboral, en grupos de estudio de mujeres económicamente activas mayores de 20 años en zonas urbanas, casi todos hacen referencia a jóvenes que terminando la educación media superior o superior saldrán al mercado laboral y tampoco de este mismo grupo de mujeres en ambientes familiares con educación en línea.

2.2. Marco conceptual

El enfoque conceptual se ha segmentado en tres grandes dimensiones: *educación, trabajo, género*. Se analizan por separado con las complejidades implícitas de cada una, para al final integrarlas en un todo, sobre el cuál se hace una reflexión explicativa.

2.2.1. El diagrama conceptual

Será de mucha utilidad, tomar como guía el Diagrama conceptual mostrado en la *Figura 2*. En él se muestran a detalle los alcances, las categorías y conceptos abordados, partiendo de los círculos más alejados (lo general del ser), para irse acercando hacia el centro donde se ha puesto a la persona (mujeres sujeto de estudio).

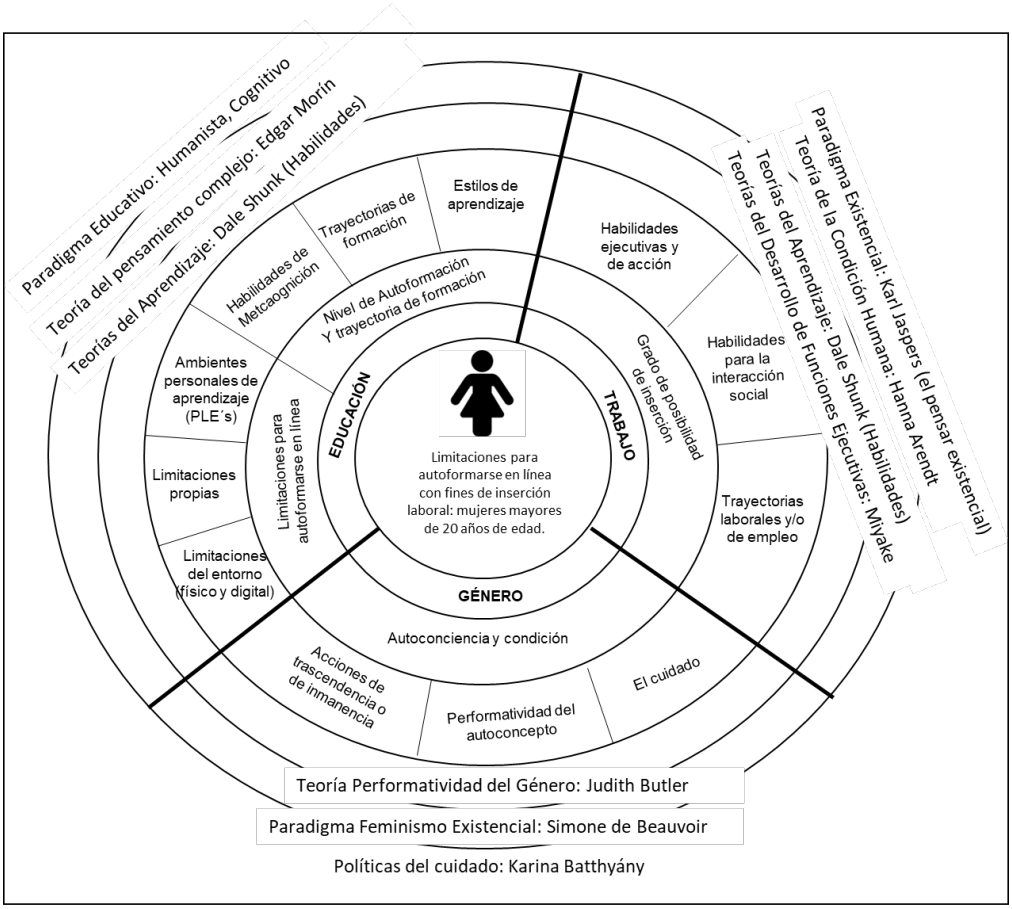


Figura 2. Diagrama Conceptual del proyecto de investigación. Autoría propia.

2.2.2. La dimensión “EDUCACIÓN”

Partimos del *Paradigma Educativo Humanista*, tomando la visión de Karl R. Rogers que pone en el centro a la persona, respetando sus diferencias individuales, apostándole al *desarrollo integral*, el *aprendizaje significativo vivencial* y la autoevaluación que posibilita la autocrítica y la autoconfianza. Como dice Elsa Casanova, esta visión educativa humanista debe: “*facilitar un clima apropiado en el que el estudiante asuma la responsabilidad de la educación y libere sus capacidades de autoaprendizaje*” (Casanova, 1989, pág. 602).

Del Dujo nos da una definición más exacta de autoaprendizaje: saber detectar, valorar y decidir el perfil de formación que necesita y dónde y cómo puede desarrollarlo el individuo (Del Dujo & Muñóz, 2007).

Ser capaz de auto aprender y autodirigir el aprendizaje implica considerar también el *Paradigma Educativo Cognitivo* con fines del propio desarrollo humano. Vielma y Salas, analizan de manera práctica las ideas de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, e infieren que es posible aprender y construir conocimiento con las propias estructuras cognitivas. para seleccionar aquello que nos es *significativo* (Vielma & Salas, 2000).

Un *aprendizaje es significativo* como lo explica María Luz Rodríguez, cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe (Rodríguez, 2011).

Ahora bien, la realidad social que es incierta, caótica y desordenada como dice Ana Zermeño, nos urge al desarrollo del *pensamiento complejo*, para observar el mundo en los términos que Edgar Morín planteó: no es posible conocer al mundo congelándolo como una fotografía, eso sería demasiado simplista, la realidad es móvil, inter-intra-transconectada y compleja (Zermeño, 1997).

Espinar y Vigueras van más allá al exponer que también están presentes los principios de un *aprendizaje experiencial* abordados por David Kolb, que plantea el reto de desarrollar capacidades desde las *experiencias significativas* del sujeto que aprende, sin separarlo de sus ambientes de desarrollo (Espinar & Vigueras, 2020). Por otra parte, abordar las limitaciones del *autoaprendizaje en línea*, requiere la comprensión de tres conceptos importantes: el *aprendizaje abierto*, la *educación flexible y los ambientes personales de aprendizaje (PLEs por sus siglas en Ingles: Personal Learning Environments)*.

Salinas hace de forma muy pertinente varias precisiones. Los PLEs se sitúan en los límites de los nuevos *espacios de comunicación educativa,* sea ésta pública o privada, institucional, social o personal. Un PLE cae, en palabras del autor "… *dentro de lo que se entiende como aprendizaje abierto o educación flexible: el usuario tiene elección, tiene libertad de maniobra, tiene control sobre la forma en que aprende*" (Salinas, 2013).

Lo anterior requiere de diversos tipos de aprendizaje (y metodologías didácticas centradas en el alumno). El *aprendizaje autodirigido* es uno de ellos. Castañeda y Adell abordan de una forma muy clara estos conceptos al describir los

componentes de “El ecosistema pedagógico de los PLEs” (Castañeda & Adell, 2013).

Lo primero que nos aclaran es que *la Heutagogía*, un concepto acuñado por Hase y Kenyon, nos sirve para designar el estudio del aprendizaje autodeterminado de los adultos. Hablamos de un *aprendiz libre* que ajusta el curso del aprendizaje, diseña y desarrolla el mapa del aprendizaje, desde el currículum hasta la evaluación de una forma *autodirigida.*

Espinar y Vigueras abordan los estilos de aprendizaje como construcciones teóricas asociadas a los seres humanos que modifican la condición para aprender y enseñar. En sus palabras: “Los diferentes estilos de aprendizajes aplicados en la praxis educativa favorecen el fortalecimiento de las competencias estratégicas en los docentes y la consolidación de destrezas en los estudiantes. Por ello es preciso profundizar en su círculo habitual y emplearlo como un instrumento más de enseñanza” (Espinar & Vigueras, 2020, pág. 10).

Por último, y no menos importante, Gallart nos recuerda que formarse para el mundo del trabajo es hablar de *trayectorias laborales*, y en lo personal creo que incluso cuando éstas sean autodirigidas (Gallart, 1997).

2.2.3. La dimensión “TRABAJO”

Abordar esta dimensión desde el *Paradigma Existencial* apoyándonos en “el pensar existencial” de Karl Jaspers es hablar de responsabilidad y libertad. Hermann Horn, examina los postulados de Jaspers sobre *la educación como acción* y no solo como *instrucción*. Plantea que educar es dejar crecer una totalidad en las relaciones entre seres humanos, con acciones no condicionadas, para que ese ser humano auténtico se comunique con otros aceptando su realidad histórica y preservando su libertad (Horn, 1993).

Desde luego un elemento fundamental de las relaciones humanas es *la comunicación* que Jaspers vincula profundamente con *la existencia*. En palabras de Gladys Portuondo, estudiosa de Karl Jaspers: “… *comunicación entendida como el*

vehículo dinámico de esta dialéctica existencial y como el lenguaje "indirecto" por excelencia de las inobjetividades" (Portoundo, 2014). Esa comunicación de *las existencias*, está fundada en: la decisión, el compromiso, la participación y la verdad como valores.

Pero a la hora de trasladar esta educación acción al mundo laboral, Hannah Arendt nos recuerda *las complejidades de la condición humana*. En sus palabras: "Cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo". Describe como mediante la acción y las vivencias experimentamos el significado debido a que nos hablamos y nos sentimos unos a otros. Plantea que la edad moderna ha traído una sociedad de trabajo que desconoce otras actividades más elevadas y significativas y que ha generado individuos solitarios (Arendt, 1993).

Hanna Arendt distingue tres actividades principales bajo las que los seres humanos vivimos en la tierra: *labor, trabajo y acción* (Arendt, 1993). Estas distinciones resultan muy pertinentes a la luz de los planteamientos y las reflexiones en este marco conceptual.

Labor, es lo que hacemos en la vida misma. El proceso biológico, metabolismo, decadencia, es decir aquello que está ligado a las necesidades vitales. Aquí podemos sentir la labor de nuestros cuerpos y el trabajo de nuestras manos, que puede ser afanoso y expropiado, convertirse en propiedad privada y riqueza que hoy sentimos también como una sociedad de consumidores (Arendt, 1993).

Trabajo, es aquella actividad no natural de la existencia del hombre, no está inmerso en el ciclo constante de la especie, y la mortalidad no está comprometida ahí. Le da un carácter duradero al mundo, donde se fabrica una inmensa variedad de cosas que sumadas constituyen el artificio humano. Aparece la instrumentalidad y el mercado de cambio (Arendt, 1993).

Acción, es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y corresponde a la condición humana de la pluralidad. Es la condición de toda la vida política. Aparece el agente en el discurso y la acción, la trama de las relaciones y las historias interpretadas, la fragilidad de los asuntos

humanos, el poder y el espacio de la aparición. Se sustituye el hacer por el actuar y surge el poder de la promesa sin poder de predicción.

Considerando todo lo anterior, podemos ahora sí, abordar los conceptos referentes a las *habilidades ejecutivas* y las *habilidades de interacción social*, reconocidas como el *trabajo y acción* al que de alguna manera Hanna Arendt se refiere.

Las *habilidades ejecutivas* son un grupo de importantes habilidades mentales, complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regular y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas (Herreras, 2014).

Las *habilidades de interacción social* se definen como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en una situación interpersonal, que expresa y recibe opiniones, sentimientos y deseos, que conversa, que defiende y respeta los derechos personales de un modo adecuado, aumentando la probabilidad de reforzamiento y disminuyendo la probabilidad de problemas en las interacciones sociales (De Miguel, 2014). Estas habilidades pueden ser: comunicación, empatía, integración social, entre otras.

2.2.4. La dimensión “GÉNERO”

Simone de Beauvoir en su pensar bajo el paradigma existencial afirmó: “*No se nace mujer, se llega a serlo*”. Comenzó un debate filosófico que hasta ahora en la contemporaneidad Judith Butler continúa cuando dice: “*Una nace su sexo, pero llega a ser su género*” (Pardina, 2012, pág. 101).

Ambas coinciden en una idea: los seres nos transformamos a través de la interacción con los demás, “se llega a ser”.

Beauvoir utiliza dos conceptos: *inmanencia* (ser que se queda en el cuerpo, en las necesidades y urgencias del cuerpo) y *trascendencia* (el espíritu que trasciende, experimenta pura libertad). Decía que las mujeres estamos en la inmanencia por la opresión de la cultura patriarcal, mientras que los hombres ejercen libremente su trascendencia (Pardina, 2012).

Butler, plantea que el cuerpo es una situación, es “un campo de posibilidades interpretativas” y que el género es una *elección* por una parte y un *constructo social* por otra parte. Propone incluso que los géneros no son dos, que hay más y que al ser un constructo y una elección puede ser resignificado a través de las superficies corporales.

Beauvoir plantea que es posible buscar la trascendencia como mujer pero que la libertad se encuentra en las situaciones que se van superando. Para Butler el género es una cuestión de identidad que no tiene que ver con una dominación patriarcal. (Pardina, 2012).

Para ambas la filosofía existencialista plantea que el ser se hace y rehace continuamente en base a lo que va eligiendo, y ése es el punto que nos interesa.

Es posible resignificar los constructos que hoy hay alrededor incluso de las *autoconcepciones y subjetividades* que tenemos como mujeres, sublevándonos a identidades dadas. ¿Puede la autoconcepción frenar el desarrollo personal?, creo que sí.

Justo en este punto, Butler plantea dos conceptos más: *performatividad y precariedad*. En palabras de Butler: “*Decir que el género es performativo, significa decir que posee una determinada expresión y manifestación*” (Butler, 2009, pág. 322).

Pero el género, que se reproduce a través de las normas (por ejemplo: aparecer o no aparecer en el espacio público), pone en riesgo el cumplimiento o incumplimiento de las mismas. La idea de *precariedad* aparece cuando políticamente alguien no cumple esas normas y es excluido, sin ningún soporte y quedando marginado, con daño, con violencia o con muerte (Butler, 2009, pág. 323).

Así, las normas se vuelven instrumentos de poder. Se define así quien puede ser *sujeto en precariedad (socialmente muerto que no es digna de despertar sentimiento) o sujeto reconocible (socialmente vivo cuya vida vale la pena proteger). ¿En qué condición se encuentra la mujer que desea autoaprender?*

Reflexionar sobre las formas, que Butler propone para lograr reivindicaciones cuando se piensa que no tienes ni voz ni voto o se está frente a dispositivos de

poder disfrazados de cultura se vuelve fundamental, si no que vital, en la investigación que nos ocupa.

Butler plantea también, acciones que pueden contrarrestar los efectos de las normas como: la *intervención del lenguaje y del discurso* en la producción activa del sujeto (a lo que llama interpelación lingüística reiterada), que produce en el sujeto un *autorreconocimiento y una autodiferencia* en términos de identificación-desidentificación (Leache & Llombart, 2009).

Por otra parte Karina Batthyány aborda aspectos del "cuidado" muy relevantes cuando de género se trata. El análisis de la división sexual del trabajo nos lleva a reconocer distribuciones desiguales que afectan social y económicamente a las mujeres y determinan su condición y su participación en las decisiones y las oportunidades (Batthyány, 2021). Hablar de la organización social del cuidado y las políticas del cuidado se vuelve fundamental para entender el fenómeno de la autoformación de las mujeres desde casa.

2.2.5. Reflexión explicativa del enfoque conceptual

Es claro que no es posible ver a un *ser mujer* que desea *autoformarse en línea* para desarrollarse y *obtener ingresos económicos* sin considerar las tres dimensiones abordadas.

Al autoformarse y autodirigir su formación con sentido humanista requerirá de aprendizajes y experiencias significativas, transitando en la educación abierta y flexible durante los momentos de mayor complejidad de su vida, habitando los espacios de comunicación disponibles y ampliando su *ambiente personal de aprendizaje* (PLE) para ser competente y edificar su propia trayectoria laboral de forma sólida.

No podrá lograrlo si no desarrolla las habilidades ejecutivas y de integración social, considerando la educación como una acción que requiere decisiones, compromisos, participación y valores. La seguridad que eso implica requiere de un autoconocimiento y una autoconciencia, de saber si se encuentra en estado de inmanencia o de trascendencia, de si desea mediante el lenguaje y el discurso

autoreconocerse y autodiferenciarse en términos de su propia identidad. Agrego: y si tiene el valor para hacerlo.

Por último, entender como están organizadas sus actividades, los roles, el tiempo y los recursos con los que cuenta para identificar las posiciones desde las cuáles están actuando y por ende hacia dónde tiene posibilidades de dirigirse. Importante rescatar la advertencia de Jaspers cuando aclara que no es posible separar la existencia humana del fenómeno de la educación, son más bien relaciones de existencias, por lo que no debe verse al sujeto como un objeto y por ende el fenómeno de la autoformación debe verse de manera integral.

Capítulo III. Marco Contextual

3.1. Ámbito Internacional

Para analizar el contexto nacional e internacional, me parece pertinente comenzar en Ginebra.

Hace 23 años, el 18 de Julio de 1997, un grupo de países de todo el mundo durante la 5a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, se manifestaron a favor de adherirse a la *Declaración de Hamburgo*.

Destacaron entre sus puntos: que la educación a lo largo de toda la vida es más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI; que la educación de adultos se entiende como el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas enriquecen sus conocimientos a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad; y se menciona también que, en las sociedades del conocimiento la educación de adultos y la educación permanente llegaron para quedarse tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo.

Lo más relevante está en el punto trece de la declaración que se refiere a la integración y autonomía de la mujer: "*Las mujeres tienen derecho a la igualdad de oportunidades; a su vez, la sociedad depende de su contribución plena en todos los campos del trabajo y todos los aspectos de la vida*" (UNESCO, 1997).

Veinte años después, para el año 2018, las noticias no eran tan alentadoras, los avances habían sido lentos. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), da cuenta de que la brecha de participación laboral entre los géneros en el mundo persiste. La tasa de participación laboral de las mujeres fue de un 48 por ciento en 2018, muy por debajo de la de los hombres que fue del 75 por ciento. Son 27 puntos porcentuales de disparidad en 2018 y el informe de la OIT urge a la comunidad internacional a tomar medidas para mejorar la igualdad de género en los mercados de trabajo del mundo y a potenciar las capacidades de las personas.

Pero esto es solo en los trabajos formales. Las mujeres tienen aproximadamente tres veces más probabilidades que los hombres de ser trabajadoras familiares no remuneradas a nivel mundial y una de las razones de

esta desproporción es que no pueden por ley poseer tierras, ese privilegio es para los varones.

Finalmente, la OIT informa que, en todo el mundo, se estima que 1500 millones de personas son trabajadores por cuenta propia y trabajadores familiares no remunerados, lo que los expone especialmente a los problemas ligados a la informalidad (OIT, 2018).

Podemos ver con todo lo anterior, que por un lado la inserción laboral en el mundo del trabajo afronta grandes retos, pero por el otro lado las personas y en especial las mujeres, como diría la UNESCO en su 3er Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: requieren desarrollar las competencias que los rápidos avances tecnológicos demandan y que pudieran abrirles nuevas oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2017, pág. 17).

3.2. Ámbito Latinoamericano

Latinoamérica, no es la excepción, En México Ibarrola comienza a alzar la voz haciendo ver que aunque los discursos empresariales y políticos acusen a los sistemas escolares de no responder a las exigencias en cantidad y calidad de programas acordes a las necesidades del mercado, se requiere integrar en las investigaciones *precisiones de tiempo, de espacio, naturaleza precisa de los trabajos, matices del clima cultural de las personas, de edad y de género*, ya que de otra manera no será posible conocer bien a bien la influencia de la escolaridad sobre el trabajo (Ibarrola, 2005).

Diez años más tarde, De Felippis sigue encontrando diferencias importantes en las representaciones que tienen docentes y empleadores sobre el vínculo que educabilidad y empleabilidad en ciertas trayectorias de aprendizajes formales, no formales e informales (De Felippis, 2014).

Peñaloza en 2015 da cuenta de algunas cifras que ratifican el camino largo aún incipiente en Latinoamérica. Resalta que, para la década de principios del Siglo XXI, la tasa de participación laboral de las mujeres creció al 40.10% vs 71.20% de

los varones, un 20.5% más que en los años setentas, para el caso de las mujeres, y un -12.1% para los varones.

Continúa diciendo que las mujeres ganan solo tres cuartas partes de lo que ganan los hombres, incluso en la misma profesión y con el mismo nivel educativo. Las mujeres están subrepresentadas en el sector formal y sobre representadas en el sector informal (Peñaloza, 2015).

Resulta muy interesante lo que Rentería obtiene en el 2019, al realizar un estudio en la ciudad de Monterrey en México, que muestra claramente el resultado de cuando, ante el dilema mencionado, las mujeres optan por la carrera profesional.

Concluye con la siguiente afirmación: "*El trabajo profesional asalariado contribuye a la constitución de un sujeto mujer con referentes y proyectos de vida alejados de los modelos de esposas y madres, y que prioritariamente se viven en una dimensión pública de la vida social*". El estudio muestra cómo a través de la profesión, se configuran como mujeres con capacidades y posibilidades de individualización y desarrollo, que las aleja de los referentes domésticos y maternales de la identidad femenina (Rentería, 2019, pág. 90).

Pero el sector laboral formal es solo un lado de la moneda en Latinoamérica, existe una alta concentración de mujeres en el sector informal como diría Peñaloza en los párrafos anteriores.

Ya desde el 2004, Huitrón analiza y prevé que pueden ser tres las causas de esa concentración de mujeres en el sector informal: primero que hay más matrícula escolar y más años de escolaridad por lo tanto más competencia a la hora de buscar trabajo; segundo la caída en los ingresos familiares, debido a las crisis económicas propicia un aumento en la oferta laboral de las mujeres (el efecto del trabajador adicional); y tercero que, en un contexto recesivo de país, hay una escasez de trabajos formales y las mujeres se concentran en el sector informal.

Esto, según el autor, tiene serias consecuencias para el logro de la equidad por género (Huitrón, 2004).

Es importante mencionar también, el enfoque de Akmanova y otros autores, en el que manifiestan que el entorno de un hombre moderno son los medios de comunicación (Akmanova et al, 2019).

En ese sentido, *los medios de la autoformación serán principalmente los medios de comunicación* en sus diversas expresiones como: redes sociales, televisión abierta, y como agrega Perryman, los recursos educativos abiertos (REA) y las prácticas educativas abiertas (PEA) que tienen un impacto cada vez mayor en el aprendizaje para adultos, ya que proporcionan educación gratuita de alta calidad a un creciente número de personas (Perryman, 2013).

Cabe destacar que, la Asociación de Internet en su 15º Estudio sobre hábitos de los Usuarios de Internet en México (AIM, 2019), menciona que: México alcanza un 71% de penetración entre la población de personas de 6 años en adelante, con 79.1 millones de usuarios conectados.

La misma asociación en el estudio de Educación en Línea 2018, menciona además que: Al estudiar en modalidad en línea, los internautas pueden tener un mejor manejo de su tiempo al combinar sus esfuerzos de trabajo y estudio. A su vez, los planes de estudio enfocados al mercado laboral les ayudarán a cumplir sus metas de obtener mayor remuneración económica. (AIM, 2019, pág. 25).

La participación de las mujeres en estos medios y en México rebasa a la de los varones, dependerá de que puedan desarrollar la autoformación como una meta-competencia, como bien dice Joel Parra: "*la autodirección del aprendizaje está definida como la participación activa del estudiante en el diseño, la conducción y la evaluación de un esfuerzo de aprendizaje, el cual es elegido y llevado a cabo por el propio aprendiz*" (Parra, 2014, pág. 94).

3.3. Ámbito local: México y Puebla

3.3.1. Mujeres y el sector laboral

Puebla, es uno de los treinta y un estados que, junto con la Ciudad de México, conforman México; ubicado en el altiplano central de México con capital en su ciudad más grande, Puebla de Zaragoza.

En 2020 Puebla cuenta con 6´583,000 habitantes. En el 2019 se situó en el lugar 11 en aportación al PIB nacional, con 765 mil 629 millones de pesos, que representa 3.3 por ciento.

Puebla tiene más de 3 millones 400 mil mujeres, de las cuales el 43% de ellas están en zonas urbanas concentradas en 8 de los 217 municipios del Estado.

Las cifras que recientemente la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno Federal publicó, muestran que un 58% son asalariadas y otro 39% trabajan por su cuenta o sin pago (STPS, 2020).

Adicionalmente, un año antes, el Consejo Nacional de Población dio a conocer que existen diferencias importantes en la carga de actividades entre hombres y mujeres, las mujeres dedican *semanalmente* casi 38 horas de trabajo laboral, 30 horas de trabajos domésticos y 29 horas a cuidados de la familia, mientras que los hombres dedican 48 horas a laborar, 10 horas a actividades domésticas y 12 horas a cuidados de la familia. Lo anterior muestra claramente algunas de las limitaciones más importantes que podrían tener las mujeres para incrementar su nivel de formación (CONAPO, 2019).

El grupo de estudio de la presente investigación, abarca específicamente a mujeres económicamente activas, mayores de 20 años de edad, que viven en zona urbana y que han sido incubadas por el *Nodo de Innovación Empresarial* del Instituto de Innovación y Desarrollo Tecnológico (IDIT), de la Universidad Iberoamericana de Puebla (Ibero Puebla).

3.3.2. Mujeres y emprendedurismo.

Si bien, el énfasis de la presente investigación no es el emprendedurismo como tal, sino las limitaciones que las mujeres tienen para autoformarse en línea con fines de inserción en el mundo laboral, considero oportuno contextualizar la situación actual de emprendimiento, en virtud de que un porcentaje alto de mujeres transita al emprendimiento ya sea de forma voluntaria o forzada conforme su condición familiar se vuelve más compleja.

Así, reitero, en ese contexto es pertinente hablar de las decisiones y acciones que en términos de emprendedurismo se han observado en años recientes. La Figura 3 muestra una línea de tiempo sobre ciertos hitos que han marcado los esfuerzos emprendedores en el país y en Puebla.

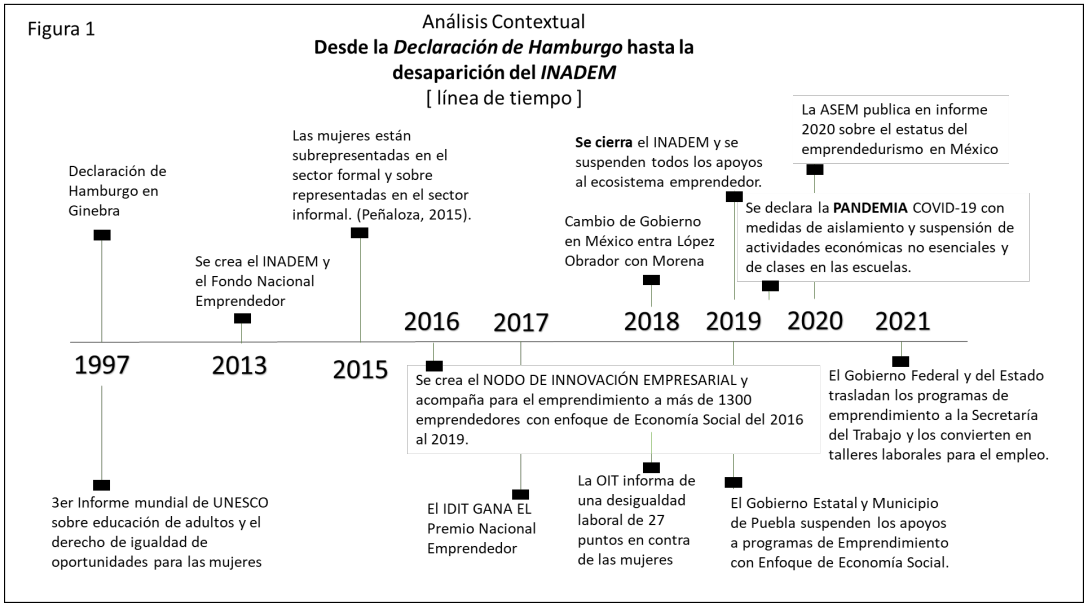
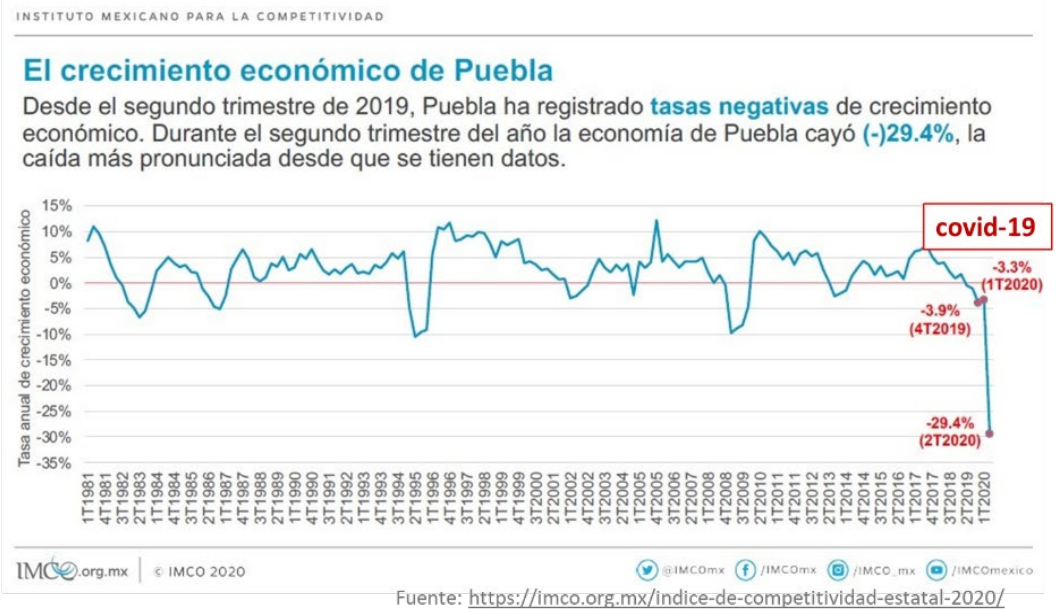


Figura 3. Análisis contextual sobre el emprendedurismo. Autoría propia.

En el año 2013 se crea el INADEM y el Fondo Nacional Emprendedor, fondo que buscaba incentivar el crecimiento económico nacional, regional y sectorial, mediante el fomento a la productividad e innovación en las micro, pequeñas y medianas empresas ubicadas en sectores estratégicos, que impulse el fortalecimiento ordenado, planificado y sistemático del emprendimiento y del desarrollo empresarial en todo el territorio nacional, así como la consolidación de una economía innovadora, dinámica y competitiva.

En el año 2019, el Gobierno Federal cierra el INADEM y los efectos se comienzan a ver inmediatamente. Como muestra podemos mencionar, que en Puebla, según lo reportado por el Instituto Mexicano para la Competitividad, se comenzaron a sentir efectos negativos desde el segundo trimestre del 2019 y hasta

el primer trimestre del 2020 cuando la Pandemia Covid-19 es declarada y la actividad económica del Estado había caído un 29.4% como se puede apreciar en la Figura 4.



Fuente: https://imco.org.mx/indice-de-competitividad-estatal-2020/

Figura 4. Crecimiento económico de Puebla, trimestre 2º del 2019. Fuente: IMCO

Para el 2020 en el IDIT Ibero Puebla, en el Nodo de Innovación Empresarial, se tenían 909 empresas en el ecosistema emprendedor, en 637 de ellas la actividad económica disminuyó un 60% y quedaron vivas para el 2021 solo 410 de ellas. El resto cerró, algunas de ellas empeñando sus equipos de trabajo y despidiendo a los empleados que tenían.

Es relevante mencionar que el 55% de las empresas mencionadas son (o eran) creadas y dirigidas por mujeres.

En el 2020 la Asociación de Emprendedores de México (ASEM) concluye en su informe que… "*en el caso de las mujeres, la disponibilidad de tiempo representa el cuarto motivo de fracaso, mientras que en los hombres es la séptima*" (ASEM, 2020).

En el 2021, el Gobierno Federal y el del Estado de Puebla han delegado cualquier actividad de emprendedurismo a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social que a su vez ha convertido los programas anteriores en simples programas de capacitación para el empleo.

La *Secretarías de Economía* tienen como mandato apostarle al empleo con miras al T-MEC, a capacitar a jóvenes profesionales para que encuentren trabajo y a apoyar a algunas personas con programas de crédito a la palabra con montos muy bajos que no rebasan los diez mil pesos.

Las *Secretarías del Trabajo* tanto Federales como Estatales tienen el mandato de la reforma laboral, de regular los contratos colectivos y ahora de controlar el outsourcing mediante el Registro de Servicios Especializados (REPSE).

Las *Secretaría de Economía del Estado de Puebla y Municipal* han implementado un plan de reactivación económica que apunta mayormente a sumarse a las filas de los Marketplace en Internet Amazon, Rappi, Uber, etc.

Por su parte las tiendas como Amway, por poner solo un ejemplo de entre muchas, han capitalizado la estrategia gubernamental para sus propios fines, creando programas de “autoempleo” que en el fondo son mano de obra de representación comercial para finalmente hacerle ganar dinero a la empresa sin las prestaciones correspondientes de ley y sin riesgo alguno de capital.

Las universidades, en especial en las áreas de emprendimiento (incubadoras), han reducido mayormente su actividad a programas de formación en línea, en virtud de que no les es posible costear por su cuenta el acompañamiento a emprendedores y su inserción a cadenas productivas o de redes empresariales al final de la incubación. Por otra parte, las áreas de educación continua tratan de sostener su actividad ofertando cursos de paga que difícilmente pueden concretar ante la enorme competencia de educación gratuita virtual que portales como Domestika, Coursera, EDX, por mencionar algunos están ofertando.

Algunas de ellas como es el caso del IDIT, han conseguido apoyo de organizaciones no gubernamentales de la región para apoyar tan solo a un 20% de las empresas que se venían acompañando.

El modo “supervivencia” de todos los actores me hace recordar la *torre de babel*, donde ya no se entienden ni se comunican.

Finalmente, al respecto cabe mencionar que las cifras de violencia hacia las mujeres durante la pandemia Covid-19 se incrementaron de forma alarmante según cifras oficiales del mismo Gobierno Mexicano expuestas en el sitio: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres | Gobierno | gob.mx (www.gob.mx).

Capítulo IV. El enfoque y marco metodológico de esta investigación

4.1. Enfoque y paradigma cuantitativo

El paradigma cuantitativo es la base de este estudio, en el que, en nuestro caso, se da cuenta del fenómeno social de autoformación en línea de las mujeres, de su condición, de sus formas y de sus *manifestaciones cuantificables*. Son los modelos estadísticos quienes nos proporcionarán los insumos para la organización, asociación y análisis de los datos obtenidos y estudiados.

Nos hemos planteado algunas *hipótesis correlacionales* para saber si existen relaciones entre variables como se muestra más adelante. También, basándonos en los supuestos planteados con anterioridad hemos planteado algunas *hipótesis descrptivas* propias de los estudios descriptivos.

4.2. Un diseño exploratorio descriptivo

El diseño de la investigación busca desde el inicio, ser una aportación al ámbito de la *investigación educativa*, en los apartados de *educación y trabajo* dentro de los Estados del conocimiento del COMIE y con enfoque de género.

El enfoque de la investigación que aquí se plantea es cuantitativo*, con una estrategia de diseño transversal, exploratorio, descriptivo y correlacional* (Abero et al, 2015).

HIPÓTESIS CORRELACIONALES

En la Figura 5*,* se muestra el modelo de análisis planteado y las variables de correlación. Adicionalmente daremos cuenta de las variables demográficas y descriptivas que caracterizarán más ampliamente a la población de estudio.

MODELO DE ANÁLISIS
Esquema de las correlaciones entre variables

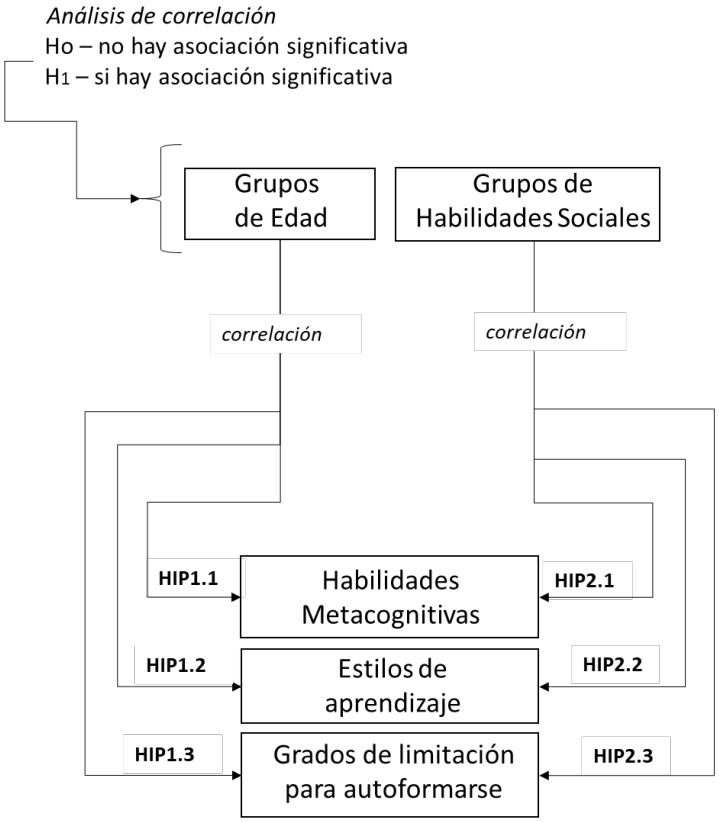


Figura 5. Modelo de análisis y esquema de relaciones entre variables. Autoría propia.

Como podemos ver en el diagrama, se busca saber la correlación entre las variables independientes *grupos de edad* y *grupos de habilidades sociales* con las variables dependientes a saber: *habilidades metacognitivas, estilos de aprendizaje y grados de limitación para autoformarse*.

H1: La edad un factor relacionado con el grado de desarrollo de habilidades metacognitivas, habilidades sociales, con los estilos de aprendizaje y/o los grados de limitación para autoformarse que muestran las mujeres. Sí existe una correlación positiva o negativa.

H2: Las *habilidades sociales* son un factor relacionado con el grado de desarrollo de habilidades metacognitivas, los estilos de aprendizaje y/o los grados

de limitación que muestran las mujeres. Sí existe una correlación positiva o negativa.

HIPÓTESIS DESCRIPTIVAS

H3: Las estrategias y las condiciones en las que las mujeres sujetas de estudio utilizan para autoformarse en línea, son más intuitivas y orientadas a una necesidad de actualización (fenomenológicas), que matacognitivas y orientadas a la autodeterminación (heutagógicas).

H4: El nivel de desarrollo de las habilidades ejecutivas y de relacionamiento es un factor importante a considerar para el logro de objetivos hacia la inserción en el mundo del trabajo, debido a la gran tensión que se genera entre las *acciones de inmanencia* y las *acciones de trascendencia* (Antonelli, 2015; López,2010) ante un auto-concepto que se exige *performativo* (Butler,2009) ante el rigor del mundo laboral.

4.3. Sujetos de estudio, población y muestreo

4.3.1. Etapas de la investigación

La investigación estuvo *diseñada en dos etapas* secuenciales, con *mujeres mayores de 20 años* de edad. Se hizo sobre un marco muestral de 556 registros de empresas que integran la base de datos del ecosistema emprendedor del IDIT Ibero Puebla en donde participan las mujeres a las que se les hizo la invitación.

Para la *primera etapa* se realizó un diagnóstico de datos generales, records de formación (o registros enunciativos de los grados de estudio y formación que ha cursado), records laborales (o registros enunciativos de los puestos de trabajo y actividades que ha realizado) y diagnóstico de limitaciones de contexto, propias, mediante un solo instrumento diseñado para tal fin.

Para la *segunda etapa* se buscó conocer el perfil que tienen las mismas mujeres de la primera etapa, en: habilidades metacognitivas, habilidades de interacción y relacionamiento social y también los estilos de aprendizaje; mediante tres escalas ya existentes que se describirán en el apartado de instrumentos de recolección de datos.

4.3.2. Muestreo y sujetos de estudio

El muestreo en la *primera etapa* fue *casual,* un muestreo frecuente que se utiliza en investigación educativa y que se distingue por *"…utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas. Por eso a veces se le denomina muestreo por accesibilidad. Un caso particular es el de utilizar voluntarios que acceden a participar por propia iniciativa en un estudio*" (Bizquerra, 2009, pág. 148).

Los criterios de inclusión fueron: tener una edad mayor o igual a 20 años de edad, radicar en el Municipio de Puebla y/o su zona conurbada, manifestar abiertamente su continua motivación para autoformarse en línea sin importar los medios que utilice, manifestar su deseo y consentimiento para participar en el estudio. Esta etapa buscó conocer aspectos generales de las participantes, así como las limitaciones propias o del entorno que manifestaran tener para autoformarse.

Durante la *segunda etapa* se continuó invitando al mismo grupo de mujeres que participan en la primera etapa, con el fin de profundizar, en la misma muestra, en aspectos de habilidades ejecutivas y metacognitivas, habilidades sociales, así como en sus estilos de aprendizaje

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.4.1. Obtención y análisis de datos cuantitativos de la Primera Etapa

4.4.1.1. El Cuestionario Diagnóstico FOR-1

Para la construcción del cuestionario se partió del objetivo general y de la definición ya mostrada en apartados anteriores de: *las limitaciones para autoformarse en línea* entendidas como… "las circunstancias o condición de alguien que le limita, impide o dificulta detectar, valorar y decidir qué perfil de formación necesita, dónde y cómo puede desarrollarlo; que habilidad y capacidad de movilizar los conocimientos teóricos y prácticos tiene en función de la resolución de situaciones para lograr objetivos; y cuáles son las auto-creencias y opinión sobre sí misma y la capacidad de enfocar su atención hacia su interior en procesos auto-reflexivos, de auto-evaluación e introspección".

Podríamos expresar nuestra definición con el siguiente *Diagrama del Objeto de Estudio mostrado en la Figura 6,* que permite comprender los aspectos principales que busca conocer el Cuestionario Diagnóstico FOR-1 para las primeras cinco columnas del diagrama:

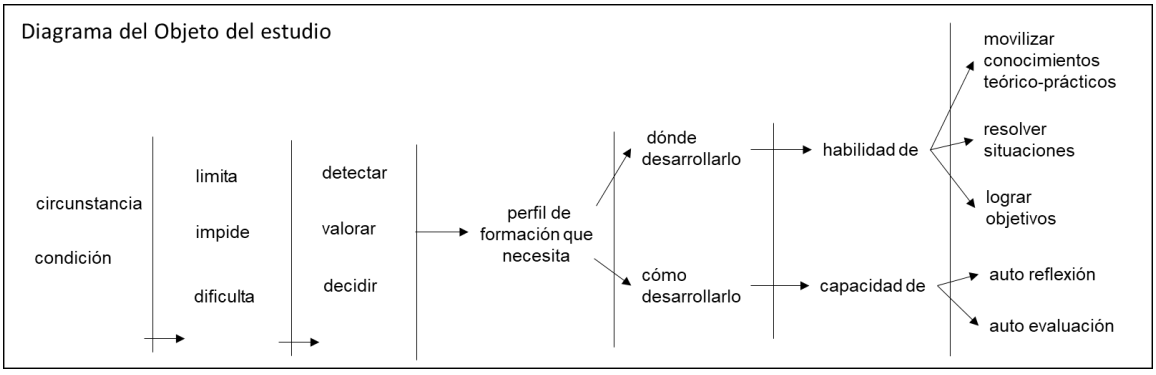


Figura 6. Diagrama de la definición de nuestro objeto de estudio: limitaciones. Autoría propia.

El instrumento completo, que fue elaborado para esta investigación, se muestra en el Anexo A: FOR-1 Diagnóstico general, consta de 37 items (además de

solicitar datos generales de la mujer que participa) divididos en cinco apartados: registro de records académicos, registro de records laborales, expectativas de autoformación, limitaciones propias (externas e internas), limitaciones del entorno.

El instrumento fue sometido a una prueba piloto con tres expertos para retroalimentación y mejora.

4.4.1.2. Estrategias de obtención de datos y acceso al campo

Se realizó una convocatoria, a través de los medios de comunicación que se tuvieron en ese momento, al grupo de mujeres emprendedoras del ecosistema del Nodo de Innovación Empresarial del IDIT Ibero Puebla, para participar en la investigación.

El cuestionario para la primera etapa se aplicó en línea utilizando la plataforma llamada “Question-Pro”, donde mediante la convocatoria pudieron accesar para responderlo y las respuestas quedaron recolectadas en un archivo exportable y disponible en Excel.

Para lanzar la convocatoria se diseñó e implemento la siguiente *landing-page*: https://www.notion.so/Investigaci-n-sobre-la-autoformaci-n-en-l-nea-de-las-mujeres-en-M-xico-8c2ea926130442b9a72065e2c6851560, que de forma general contiene la siguiente información:

Investigación sobre la autoformación en línea de las mujeres en México.

Invitación abierta

Te invitamos a participar en éste proyecto de investigación diseñado para conocer aquellos aspectos que limitan o favorecen la autoformación en línea de las mujeres en México.
Le preguntaremos a 100 mujeres de qué forma buscan autoformarse en línea para mejorar sus ingresos e insertarse en el mundo del trabajo y con qué habilidades cuentan para hacerlo.

¿Cómo participar?

La investigación está dividida en 4 fases y para cada fase hay un cuestionario.
Las ligas de enlace son las siguientes y cada uno toma entre 15 y 20 minutos responderlo.
Te recomendamos ampliamente que los contestes ¡en el orden que aparecen!
Fase 1: Cuestionario de Registro y Diagnóstico General Mujeres V.4.0.

Fase 2: Cuestionario de Habilidades Ejecutivas y Metacognitivas (CHM) V.4.0.

Fase 3: Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) V.4.0.

Fase 4: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (HONEY) V.4.0.

¿Qué beneficios tendrás si participas?

1. Como agradecimiento por tu participación, al finalizar, por habernos enviado los cuatro cuestionarios uno de cada fase, recibirás en un plazo no mayor de quince días hábiles y gratuitamente los resultados e interpretación de los cuestionarios 2, 3 y 4, lo que te permitirá conocer aquellas fortalezas que tienes y también las áreas por mejorar para emprender tu propio programa de auto-aprendizaje o auto-formación con el fin de insertarte con mejores habilidades y oportunidades al mundo laboral.
2. De manera adicional recibirás un manual básico con sugerencias de cómo diseñar, organizar y evaluar tu auto-formación y seguir adelante con los planes de vida y carrera que te has propuesto.

Sobre el consentimiento informado

Entendemos que tu participación en este estudio es completamente voluntaria.
Es muy importante para nosotros conocer tus opiniones.
Las respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto sin mencionar nunca nombres ni datos personales.
En cada cuestionario te pediremos tu consentimiento informado para participar.

Para mayor información, los datos de contacto:

Este proyecto de investigación ha sido diseñado desde el área de Posgrados de la Universidad Iberoamericana de Puebla, como proyecto de titulación en la Maestría en Investigación Educativa 2020-2022. Si tienes alguna pregunta por favor comunícate con nosotros:
Contacto: *Mtra. Cristina Ortíz de Montellano Nolasco*
Teléfono: 222 372.30.00 ext 12911
Correo electrónico: cristina.ortizdemontellano@iberopuebla.mx
Muchas gracias por tu tiempo y apoyo.

4.4.1.3. Análisis de los datos

Los datos de la primera etapa se analizaron en dos momentos. En el primero se hizo un análisis estadístico descriptivo, sobre las categorías y variables obtenidas. En el segundo momento se utilizarán las pruebas estadísticas para realizar pruebas de contraste, para saber si hay efecto o no sobre las variables dependientes y obtener las correlaciones.

4.4.2. Obtención y análisis de datos cuantitativos de la Segunda Etapa

Para conocer la información de la segunda etapa de la investigación, se utilizaron: la escala HONEY, para medir estilos de aprendizaje; el cuestionario CHM, para medir las habilidades ejecutivas y metacognición; y el cuestionario CHASO, para medir las habilidades sociales. El detalle de las preguntas o ítems de cada uno se puede consultar en los *anexos* al final de todo el documento. Se describe a continuación cada instrumento para una mejor comprensión de los indicadores que miden y la forma en que se interpretan

4.4.2.1. Test CHM – Habilidades ejecutivas y Metacognición

El cuestionario de habilidades matacognitivas (CHM) hace referencia al conjunto de habilidades que nos permiten conocer cómo funciona nuestro sistema mental y reflexionar sobre esta misma experiencia de conocimiento. La versión del cuestionario CHM utilizada en nuestra investigación es la que Martha Giraldo, Javier Fernández y Amparo Belloch ajustaron y compararon con muestras de España y Argentina. De comprueba que es un instrumento fiable que evalúa los dos grandes componentes de la metacognición: conocimiento y regulación. Así mismo, las diferencias encontradas en las muestras sugieren que las habilidades metacognitivas podrían estar relacionadas tanto con la edad, como con el contexto sociocultural de las personas (Giraldo-O´Meara et al 2019).

El instrumento consta de 27 items. Se agrupa en tres sub-escalas o factores: supervisión y planificación, confianza en la memoria y autofocalización en los pensamientos. La dimensión de supervisión y planificación está relacionada con la regulación de la cognición, y la confianza en la memoria y la autofocalización en los pensamientos están relacionados con el componente metacognitivo de conocimiento.

En términos generales, los resultados de las pruebas realizadas del CHM según concluyen los autores, indican que el aumento en edad se asocia a un mayor desarrollo de las habilidades de supervisión y planificación de los recursos

mentales, a la vez que disminuyen la confianza en la memoria y la tendencia a centrar la atención en los propios pensamientos (autofocalización).

Para mayor comprensión se muestran en la Tabla 10 los puntajes de referencia de las mediciones de habilidades metacognitivas del test CHM.

Tabla 10. *Puntajes de referencia para la interpretación del test de habilidades metacognitivas (CHM). Fuente: Autoría propia.*

	Muy bajo	*Bajo*	*Medio*	*Alto*
Planificación y supervisión	0-31	32-37	38-41	+41
Confianza en la memoria (medida en grado de desconfianza)	0-8	9-13	14-18	+18
Control de pensamiento	0-10	11-13	14-17	+17

Finalmente, los autores concluyen que CHM presenta una buena validez de constructo y es un instrumento fiable para la evaluación de las habilidades metacognitivas relacionadas con conocimiento y regulación en población general (Giraldo-O´Meara et al, 2019).

4.4.2.2. Test CHASO – Habilidades de interacción social

El cuestionario de habilidades de interacción social (CHASO) mide las habilidades sociales. La versión del cuestionario CHASO utilizada en nuestra investigación es la de Vicente E. Caballo e Isabel C. Salazar, quienes manifiestan que, a nivel conceptual, parece haber un consenso respecto a que las habilidades sociales constituyen un grupo de habilidades necesarias para relacionarse satisfactoriamente con los demás (Caballo & Salazar, 2017).

En otras palabras, las habilidades sociales se definen como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en una situación interpersonal, que expresa y recibe opiniones, sentimientos y deseos, que conversa, que defiende y respeta los derechos personales de un modo adecuado, aumentando la probabilidad de reforzamiento y disminuyendo la probabilidad de problemas en las interacciones sociales (De Miguel, 2014).

El instrumento CHASO utilizado, consta de 40 items. Se divide en diez dimensiones: interactuar con desconocidos, expresar sentimientos positivos,

afrontar las críticas, interactuar con personas que me atraen, mantener la calma en situaciones embarazosas, hablar en público/interactuar con superiores, afrontar situaciones de hacer el ridículo, defender los propios derechos, pedir disculpas y rechazar peticiones.

Los autores aseguran que el instrumento cuenta con las adecuadas propiedades psicométricas de evaluación de las habilidades sociales, por lo que se espera sirva para una fácil y precisa utilización tanto en el ámbito de la investigación como en el de la clínica (Caballo & Salazar, 2017).

Para mayor comprensión se muestran en la Tabla 6 los puntajes de referencia de las mediciones de habilidades metacognitivas del test CHM. A mayor puntaje mayor desarrollada la habilidad.

Tabla 6.
Puntajes de referencia para la interpretación del test de habilidades sociales.

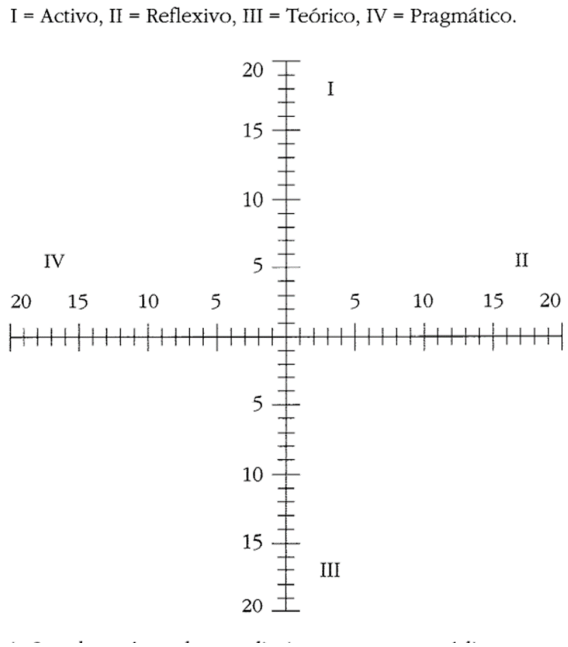
	Muy poco	*Poco*	*Moderada-mente*	*Bastante*	*Muy desarrollada*
GLOBAL	**0.0-40.0**	**41.0-80.0**	**81.0-120**	**121.0-160**	**161.0-200**
1. Interactuar con desconocidos	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
2. Expresar sentimientos positivos	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
3. Afrontar críticas	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
4. Interactuar con personas que me atraen	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
5. Mantener la calma en situaciones embarazosas.	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
6. Hablar en público o con superiores	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
7. Afrontar el ridículo	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
8. Defender los derechos propios	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
9. Pedir disculpas	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
10. Rechazar peticiones	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20

Fuente: Autoría propia.

4.4.2.3. Test HONEY – Estilos de aprendizaje.

El cuestionario HONEY de estilos de aprendizaje también llamada CHAEA evalúa cuatro estilos de aprendizaje. La versión utilizada en esta investigación es la propuesta por Catalina Alonso y Peter Honey en su libro Los Estilos de Aprendizaje (Alonso et al, 1994). Posteriormente Agustín Freiberg y Mercedes Fernández hacen una revisión del instrumento enfocándolo a la población universitaria (Freiberg & Fernández, 2012) en el que determinan tres dimensiones en lugar de cuatro como lo hacen los autores originales, sin embargo en esta investigación utilizamos el original.

El instrumento evalúa 4 estilos de aprendizaje –teórico, reflexivo, activo y pragmático- mediante 80 ítems (20 por cada dimensión) de respuesta dicotómica (+ o -) que el examinado debe responder según su acuerdo o desacuerdo con cada sentencia. La puntuación máxima que se puede obtener es de 20 puntos en cada Estilo. Caso no muy habitual. La interpretación de las puntuaciones está en función de los resultados de todos los sujetos participantes con quienes comparamos los datos individuales. Lo importante es no sólo saber que ha puntuado 13 en Reflexivo, sino sobre todo qué significa ese 13 al compararlo con el colectivo cercano y otros colectivos que hayan facilitado un baremo general de interpretación (Alonso et al, 1994). Se suman las respuestas y se dibuja el eje de coordenadas conforme a la imagen mostrada aquí y se interpreta el significado de cada una de las columnas.



Las características de los estilos de aprendizaje se muestran en la Figura 7. En la medida en que los cuatro estilos de aprendizaje estén equilibrados se considera que tienen mejores destrezas para tal fin.

Estilo de aprendizaje	Características del estilo de aprendizaje
Activo	• Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. • Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. • Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. • Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. • Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.
Reflexivo	• Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. • Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. • Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. • En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.
Pragmático	• A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. • Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas conversaciones sobre un mismo tema. • Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. • Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas
Teórico	• Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. • Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. • Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. • Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.

Figura 7. Detalle de las características de estilos de aprendizaje (HONEY)
Fuente: Autoría propia

4.4.2.4. Estrategias de obtención de datos y acceso al campo.

El cuestionario para la segunda etapa se aplicó en línea utilizando la plataforma llamada “Question-Pro”, donde mediante la convocatoria pudieron accesar a responderlo y las respuestas quedaron recolectadas en un archivo exportable y disponible en Excel. La convocatoria fue la misma para esta etapa que

la de la etapa primera. Aquí la liga de la convocatoria que se diseñó e implementó mediante la siguiente *landing-page*: https://www.notion.so/Investigaci-n-sobre-la-autoformaci-n-en-l-nea-de-las-mujeres-en-M-xico-8c2ea926130442b9a72065e2c6851560

4.4.2.5. Análisis de los datos

El análisis de datos se hizo con ayuda de dos *complementos para Excel* llamados: “Megastat” y “RealStats”, que permiten hacer pruebas paramétricas y no paramétricas de varianzas y correlaciones para saber si hay efectos y/o asociaciones entre las variables dependientes y las variables independientes.

4.4.3. Integración, análisis e interpretación general.

La integración y el análisis final, estuvo enfocado en describir los hallazgos que a su vez se contrastan con las hipótesis descriptivas y las hipótesis correlacionales. Se da cuenta de lo hallado y de los resultados. Se describe cómo los objetivos de estudio se alcanzaron y lo que se encontró. Que conocimientos nuevos se encontraron a la luz de lo que otros autores han estudiado. Se finaliza con conclusiones y se proponen posibles líneas futuras de investigación.

4.5 Consideraciones éticas.

La participación de los sujetos de estudio fue voluntaria. Se informó a todas las participantes del manejo de la información en cuanto a: anonimato, confidencialidad, cambio de nombres. Se les solicitó su consentimiento informado al momento de responder los cuestionarios. Se les informó cabalmente que la información recabada sería utilizada sólo para fines de esta la investigación. Se hizo un manejo ético y confidencial tanto en las transcripciones como en los resultados obtenidos.

Capitulo V. Resultados

5.1. Introducción al contexto, tiempo y lugar de la investigación

La Universidad Iberoamericana Puebla, es una institución de educación superior y media superior, que se encuentra respaldada por 480 años de enseñanza Jesuita. En el área de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, cuenta una sólida base de capital intelectual integrada por investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores en diversas áreas del conocimiento.

Cuenta con el Instituto de Diseño e Innovación Tecnológica (IDIT), entidad creada para ofrecer servicio, apoyo y colaboración a emprendedores, a los sectores productivos e industriales de la región, en sus necesidades tecnológicas más apremiantes, y en concordancia con la infraestructura y los recursos con que actualmente cuenta. Dicha infraestructura tecnológica alberga más de 8,500 metros cuadrados laboratorios, talleres y maquinaria.

El *Nodo de Innovación Empresarial* está dentro del IDIT Ibero Puebla. Es la Incubadora de Empresas de Economía Social con experiencia en Programas de Emprendimiento. Tiene como objetivo brindar oportunidades de empleo e ingreso a personas que habitan zonas cruzadas por pobreza y delincuencia, así como, el promover la Economía Social en el territorio. El equipo de trabajo ha incubado -durante los años 2017, 2018, 2019 y 2020- más de 1,060 empresas. Casi todas completaron el acompañamiento con la Metodología del IDIT.

En el año 2020 se declara la pandemia por Covid-19 y las actividades comerciales fueron suspendidas por reglamentación gubernamental. Las clases presenciales en la universidad fueron suspendidas. Los esfuerzos económicos de apoyo a emprendedores fueron canalizados al sector salud. Durante el año 2021 se continuó con el apoyo a las empresas por parte del Nodo de Innovación Empresarial de forma virtual. Las actividades económicas estuvieron paradas y las personas permanecieron en casa la mayor parte del tiempo.

Al inicio del año 2022, se comenzó el trabajo de campo, la primera etapa de la investigación. Se inició con la revisión y actualización de la base de datos del

ecosistema emprendedor del IDIT Ibero Puebla. Se definieron 556 registros de iniciativas productivas o emprendimientos de mujeres (incubados del 2017 al 2021). Se les envió la invitación a participar a 410 de ellas detectadas como aun activas, (hay que mencionar que la pandemia covid-19 obligó a muchas de ellas a cerrar sus emprendimientos). Del **20 de febrero 2022 al 8 de Abril 2022**, se recibió la participación de 83 mujeres. 70 respondieron un cuestionario diagnóstico, 53 de ellas respondieron además los test CHM, CHASO y HONEY, 41 de ellas respondieron la batería completa de los cuatro instrumentos.

El detalle de los mismos puede verse en las siguientes ligas y/o en los *anexos*:

1. Cuestionario Diagnóstico de Autoformación en línea para Mujeres V.4.0. (20 minutos). Enlace: https://www.questionpro.com/t/AUv9sZq7u6
2. Cuestionario de Habilidades Ejecutivas y Metacognitivas (CHM) V.4.0. (20 minutos). Enlace: https://www.questionpro.com/t/AUv9sZrAvr
3. Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) V.4.0. (20 minutos). Enlace: https://www.questionpro.com/t/AUv9sZrB06
4. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (HONEY) V.4.0. (30 minutos). Enlace: https://www.questionpro.com/t/AUv9sZrB37

5.2. Procesos de análisis e interpretación de datos, decisiones tomadas.

Como ya se mencionó en el marco metodológico (capítulo anterior), para dar respuesta a la pregunta de investigación se plantearon: un objetivo general y dos específicos.

Para el proceso de análisis, se integraron en una sola base de datos en *Excel* las respuestas de los cuatro cuestionarios, correspondientes a la etapa primera y segunda. A esta le llamamos “hoja maestra”. El resultado fue tener 80 filas que identifican a cada participante con 134 datos (o variables) recolectadas para cada participante.

De la “hoja maestra” se obtuvieron dos hojas más, una con las preguntas abiertas a la que llamamos “hoja de textos”, y otra con solo los valores numéricos a la que llamamos “hoja numérica”.

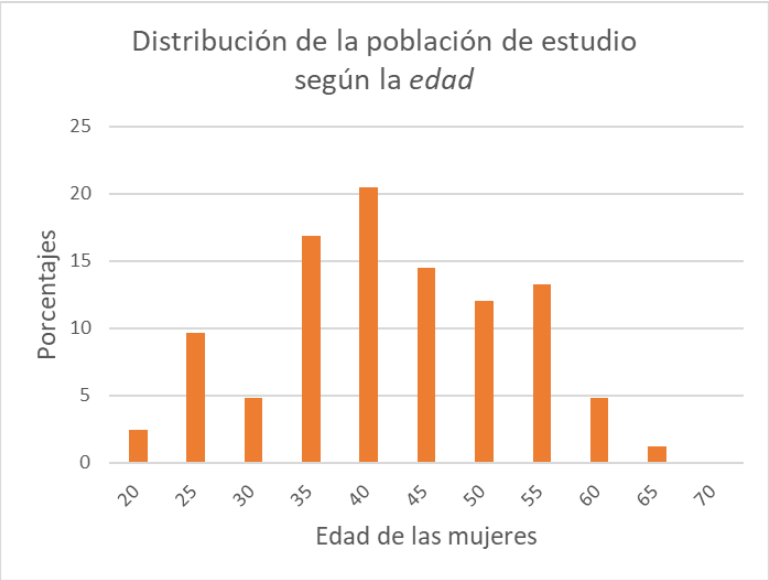
Para analizar la “hoja de textos” se utilizó el programa en línea *Voyant Tools*, con el que se obtuvieron “categorías” de las respuestas a preguntas sobre: puestos laborales, tipos de cursos tomados, giros de las empresas donde han laborado y tipos de aprendizajes obtenidos y expresados por las mujeres en cuestión.

Para analizar la “hoja numérica”, se utilizó el programa *Excel con sus complementos MegaStat y RealStats*. Se agregaron a algunas variables categóricas sus números correspondientes para poder obtener los datos estadísticos de tendencia central y correlaciones en donde fuese pertinente.

Los resultados se integraron primero por grupos de edad para un primer análisis y después por grupos de habilidades sociales. Son presentados en un apartado descriptivo general, un apartado correlacional, un apartado descriptivo que profundiza en aspectos adicionales de los grupos categorizados por habilidades sociales y uno más, el último que es interpretativo.

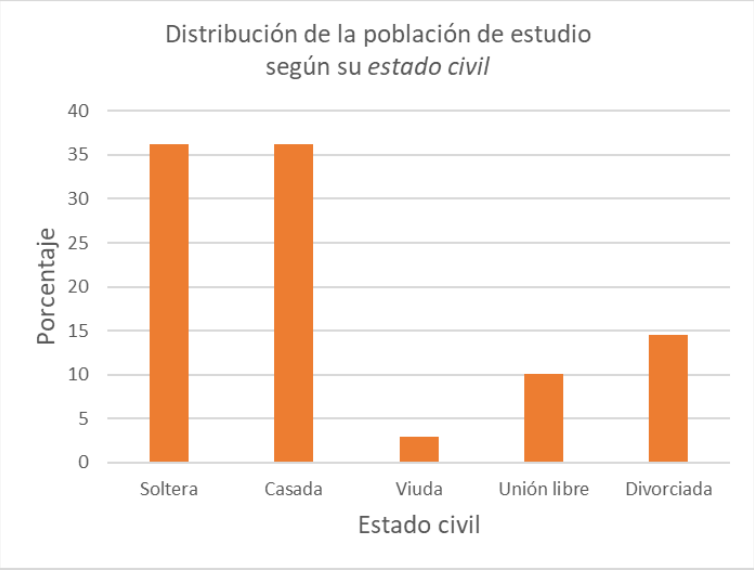
5.3. Análisis demográfico general

Son 83 participantes del *ecosistema emprendedor* IDIT Ibero Puebla, que respondieron el diagnóstico general. El promedio de edad es de 43 años y la distribución de edades se muestra en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Distribución del grupo por edades. Autoría propia.

En la Gráfica 2 se muestra que un 36% de ellas están solteras, 46% casadas o en unión libre, 14% están divorciadas y casi un 3% son viudas.



Gráfica 2. Distribución del grupo por estado civil. Autoría propia.

Aunque esta investigación no se centra en el emprendedurismo de las mujeres, al pertenecer éstas a un ecosistema emprendedor, es necesario abordar

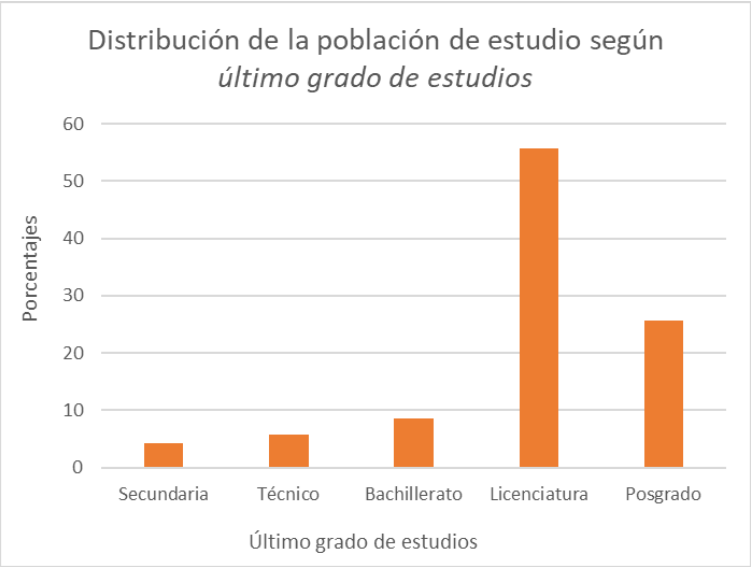
algunos aspectos de la condición de “ser emprendedora” que nos permitan profundizar y contextualizar mejor la condición en las que están inmersas.

Autores como María Medina-Vincent plantean una perspectiva crítica del emprendimiento en las mujeres, resaltando que existen ciertos valores clave (que supuestamente las mujeres debieran tener) en la conformación de las emprendedoras: *la proactividad, la ausencia de miedo a tomar riesgos, la capacidad de hacer frente a dificultades de diversa índole y la ocultación de vulnerabilidades y dependencias que las pudieran hacer parecer débiles o defectuosas* en un contexto de marcada competitividad (Medina-Vicent, 2017).

Señala la autora también, que un valor medular de construcción de la subjetividad emprendedora es *el riesgo* que viene aparejado de otro valor concreto: *la ambición.* En palabras de la autora: “*Pero la ambición es un valor no asociado con el modelo de género femenino, históricamente relacionado con valores como la docilidad, la pasividad y la dependencia. Es contradictorio*”. (Medina-Vincent, 2017, p.313).

Por otro lado, estudios como los de López Naranjo en Colombia, muestran a manera de hallazgos que persiste en las mujeres un emprendimiento por necesidad superior a aquél que es por oportunidad, lo que se traduce al final en un mercado laboral informal (López, 2020). Lo anterior sugiere que países latinoamericanos como México pueden no ser la excepción.

La Gráfica 3, muestra que un 81.4% de las mujeres que respondieron, tienen grado de estudio de licenciatura y posgrado, lo que es mayor a la media en Puebla que es de bachillerato.



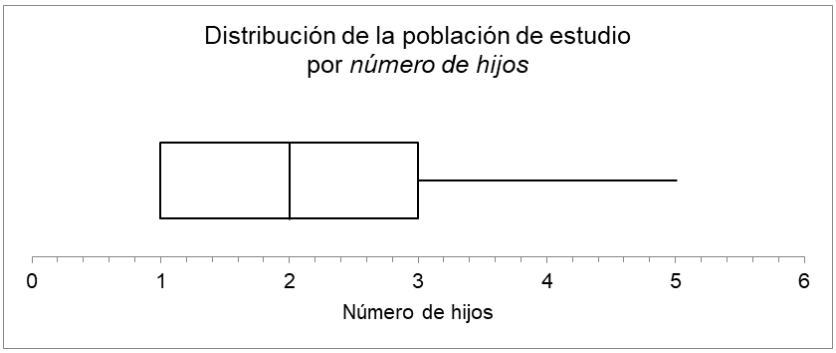
Gráfica 3. Distribución del grupo por último grado de estudio. Autoría propia.

Al abordar la relación edad y grado de estudios, con el afán de contextualizar mejor este dato obtenido, las reflexiones de Elsa Casanova parecen pertinentes. La autora, en sus estudios sobre los procesos educativos, nos recuerda que el objetivo más importante del aprendizaje consiste en alcanzar el *crecimiento personal,* lo cual se logra mediante una concepción de la vida basada en la libertad. Todo ello implica que las mujeres aprendan a utilizar sus propios sentimientos y actitudes para descubrir y garantizar un proceso de autoaprendizaje permanente (Casanova, 1989, p. 599).

Cabe mencionar aquí también que, según estudios realizados por Felippis, quien señala que al hacer la triangulación entre las representaciones de "educabilidad" y de "empleabilidad" entre las expectativas de los egresados versus las expectativas de los empleadores se advierten brechas. Una cosa es lo que desea el estudiante y otra es la que el empleador espera. Por un lado, la apreciación en los alumnos de ingresar o no a una universidad, *elegir o no una carrera* vs *su costo* más que su *calidad educativa*… y por otro lado la selección de personal de los empleadores basada más bien en *la titulación*, *las habilidades sociales*, los *conocimientos de informática* y la *experiencia laboral* previa; son muestra de esas brechas. (Felippis, 2014, Pag 7-8). El grado de estudio y los programas cursados debieran estar alineados a las expectativas del empleador, lo que no siempre

sucede. ¿Qué pasa si eres tú mismo tu propio empleador? Veremos más adelante las decisiones tomadas y resultados obtenidos por las mujeres en esta investigación.

Otra de las condiciones presentes en las mujeres participantes es, que tienen un promedio general de 2 hijos como se ve en la Gráfica 4. Las mujeres que están en el rango de edad de 20 a 30 años ya tienen 1.8 hijos en promedio.



Gráfica 4. Distribución del grupo por número de hijos. Autoría propia.

Adicionalmente se obtuvo el dato de número de dependientes, y el mayor número de dependientes está en el grupo de rangos de edad entre 41 a 50 años con un promedio de casi 2, donde el cuidado familiar podría suponer a padres u otros parientes dentro del núcleo familiar cercano.

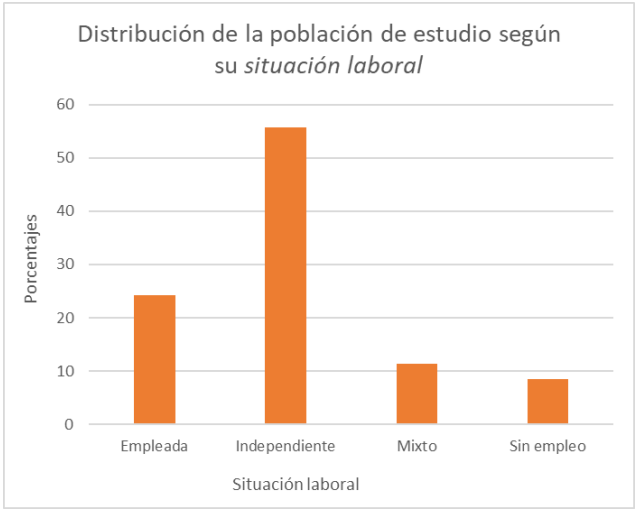
La condición de las mujeres con hijos y dependientes de ellas es, desde hace algunas décadas, motivo de observación y preocupación. Gallart fue de las primeras en ahondar en la relación *educación, trabajo y hogar*. Habla de los desafíos que las mujeres enfrentan en procesos conflictivos de transformación y precisa que, aunque las personas son únicas, en su vida deben pasar por tres ámbitos que responden a organizaciones distintas: *familia, escuela, organización-laboral*.

Entre estos tres ámbitos hay tensiones y un bajo grado de coordinación entre sí. Las mujeres transitan tratando de equilibrar las dimensiones de trabajo, educación y género; son personas, son trabajadoras y son ciudadanas (Gallart, 1997). Podemos observar entonces en los resultados mostrados hasta aquí, que

desde los 20 años y con mayor énfasis a partir de los 40, las mujeres participantes pueden estar sujetas a estas tensiones.

Lo anterior nos lleva también a abordar el concepto de “el cuidado” de Batthyány, que designa la acción de ayudar a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Engloba, por lo tanto, hacerse cargo del cuidado material, que implica un “trabajo”, del cuidado económico, que implica un “costo económico”, y del cuidado psicológico, que implica un “vínculo afectivo, emotivo y sentimental”. El cuidado y el número de personas a cuidar, incluida la mujer que cuida son aspectos a considerar. Lo anterior es especialmente importante cuando se habla de la condición y las limitaciones que tienen para autoformarse con miras a la inserción en el mundo del trabajo (Batthyány,2020).

Sobre los estatus de empleo de las mujeres participantes, un 24% dijeron estar empleadas, sólo una dijo tener un puesto de dirección, casi un 56% son emprendedoras o independientes, un 11% tiene un estatus mixto (emprende, pero además trabaja) y un poco arriba del 8% están sin empleo. Ver Gráfica 5.

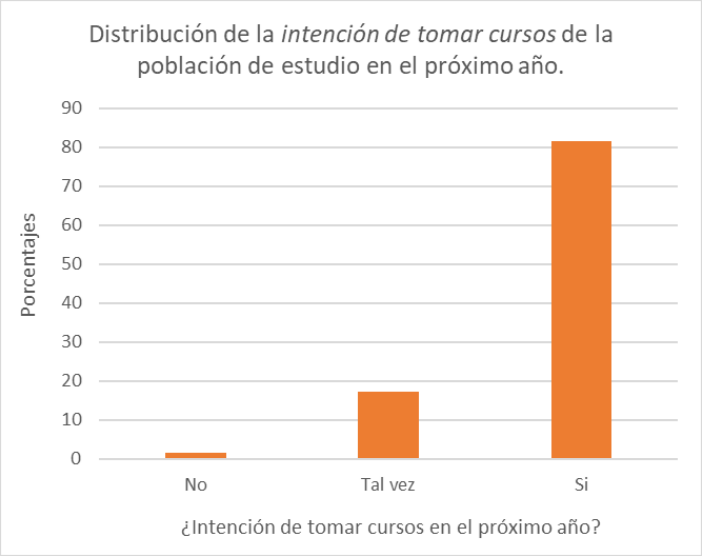


Gráfica 5. Distribución del grupo por situación laboral. Autoría propia.

En definitiva, el grupo de estudio muestra una escasa casi nula presencia de puestos directivos en aquellas que laboran en organizaciones aun cuando los grados de estudio son superiores.

Hace relativamente poco años, 10 años para ser exacta, Botello Peñaloza, advierte que en estudios sobre empoderamiento de la mujer en América Latina se observa, que las mujeres alcanzan los mismos niveles educativos que los hombres; sin embargo, no tienen representación en las tasas laborales o en los puestos de decisión dentro de la sociedad. (Botello, 2015). La pregunta desde luego es: si su condición de mujer con respecto a "los cuidados" se lo impide o si queriendo participar no tiene las oportunidades.

Las respuestas a la pregunta de: si tienen la intención de tomar cursos en el próximo año; se muestran en la Gráfica 6.



Gráfica 6. Intención de seguir tomando cursos el próximo año. Autoría propia.

Liliana Castañeda por su parte, apenas hace tres años, hace un estudio revelador sobre las *nuevas identidades y subjetividades de las mujeres en el ámbito laboral* (aquellas que permanecen contratadas en una institución) y una de sus conclusiones más importantes es que: *"… las mujeres se configuran a través y desde la profesión como mujeres con capacidades y posibilidades de*

individualización y desarrollo que las aleja de los referentes domésticos y maternales de la identidad femenina" (Castañeda, 2019, Pag. 89).

Sin duda, podemos comenzar a observar en los resultados expuestos hasta ahora las tensiones a las que pudieran estar expuestas las mujeres para equilibrar sus dimensiones de trabajo, educación y género y desarrollarse como personas, trabajadoras, ciudadanas, madres y más.

Transición a la empleabilidad

Dentro de la información obtenida en el diagnóstico general a las mujeres participantes, y referente específicamente a su situación laboral como empleadas o como independientes en los últimos tres puestos de trabajo, se encontró, como se ve en la Tabla 2, un salto dramático hacia la independencia laboral (ya sea por decisión propia o de forma obligada) al tercer empleo.

Tabla 2.

Tabla de Transición laboral por empleo. Fuente: Autoría propia.

Transición *de empleabilidad a la independencia* - Porcentajes

	Primer empleo	Segundo empleo	Tercer empleo
Empleadas	100%	94%	27%
Independientes	0%	6%	64%
Sin empleo	0%	0%	9%
Total	100%	100%	100%

En un rango de 10 años el 53% de ellas sale de la fuerza laboral hacia el emprendedurismo o el desempleo, con altas probabilidades de quedar en la informalidad laboral. Solo un 25% permanece en promedio empleada en alguna organización. Más del 70% de ellas están en condición de independientes a partir de los 40 a 50 años como se puede ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Tabla de la transición de empleabilidad a independencia laboral por edad. Autoría propia.

Grupo de Edad	# mujeres	edad promedio	# empren-dedoras o indepen-dientes ANTE-PENÚLTIMO puesto	# empren-dedoras o indepen-dientes PENÚLTIMO puesto	# empren-dedoras o indepen-dientes ÚLTIMO puesto (actual)	% porcentaje de empren-dedoras o indepen-dientes al ÚLTIMO puesto (actual)
G20-30	10	26.0	0	1	4	**40.00%**
G31-40	17	36.5	0	0	8	**47.06%**
G41-50	25	43.3	0	1	18	**72.00%**
G51-60	15	54.7	0	2	13	**86.67%**
G61-70	3	61.8	0	0	2	**66.67%**
TOTALES:	70		0	4	45	64.29%

Nota: El salto más importante se da del G31-40 al G41-50

Es importante recordar que el grupo de mujeres participantes están en un ecosistema emprendedor; pero las sospechas de López Naranjo (2020) mencionadas antes, aparecen aquí como una sombra sobre si los emprendimientos son por necesidad o por oportunidad, con riesgo a la *informalidad laboral*, esto aunado a la condición de hijos y número de dependientes, así como del cuidado familiar, suponen una situación más compleja que iremos develando con más datos obtenidos durante la investigación.

Ramírez Guerrero advierte en sus estudios sobre capacitación laboral que el concepto de ***sector informal*** ha perdido vigencia en las políticas de empleo y capacitación, habiendo sido sustituido implícita, pero generalizadamente, por el concepto de ***microempresa***. El tema de la microempresa, cuando se incorpora en políticas de competitividad industrial, tiende a excluir a los grupos más pobres de trabajadores y unidades productivas, que son el grueso del llamado *Sector Informal* (Ramírez, 2004).

Víctor Tokman nos advierte también, que es necesario prestar atención al *sector informal*, tanto por su importancia en relación con el empleo como respecto a *la pobreza* (Tokman, 2004).

La importancia de los hallazgos y señalamiento de estos autores es evidente. La mayoría de los emprendimientos podrían ser “microemprendimientos” y cumplir cabalmente las condiciones y riesgos descritos hasta aquí.

Ahora bien, en contra parte, decíamos en párrafos anteriores, que existe en el grupo estudiado un 25% que permanece en condiciones de empleo en alguna organización. De alguna manera han seguido una trayectoria laboral en organizaciones.

Para Clara Selva, estudiosa de la relación género y trayectorias laborales, es claro que mientras que, para los hombres, estar preparados es el factor que determina la promoción, las mujeres necesitan la presencia de mentores. Mentores, suerte y nuevas oportunidades de trabajo, más el entusiasmo y la satisfacción, es la fórmula hallada por Clara Selva (que las mujeres tienen) mostradas al estudiar de cerca este tipo de situaciones laborales. (Selva, 2017).

Las mujeres *no planean su carrera*, dice la autora, esperan nuevas oportunidades. Las carreras de las mujeres hacen zig-zags. La carrera de los varones es más lineal. Las mujeres muestran un deseo constante de aprender. Son "aprendices eternas". La mujer describe su carrera como algo relacionado a la espera de nuevas oportunidades o puestos.

5.4. Análisis correlacional por grupos de edad

El análisis correlacional se hizo sobre la muestra de 41 mujeres, mismas que respondieron el 100% de todos los test, a decir: Diagnóstico general, test de habilidades metacognitivas, test de habilidades sociales y test de estilos de aprendizaje. Los resultados presentados a partir de este momento se referirán a esa muestra.

Para obtener respuesta a la Hipótesis 1, a decir, ¿Es la edad un factor relacionado con el grado de desarrollo de habilidades metacognitivas, habilidades

sociales, de los estilos de aprendizaje y/o los grados de limitación para autoformarse que muestran las mujeres?, se realizaron las siguientes acciones:

a) Se agruparon los datos por grupos de edad: Grupo 20-30, Grupo 30-40, Grupo 40-50 y Grupo 60 y más.

b) Se consideraron las puntuaciones obtenidas por los grupos en los test de habilidades metacognitivas, habilidades sociales y estilos de aprendizaje.

c) Se obtuvieron sumatorias por grupo para las limitaciones manifestadas en cuanto a dinero, tiempo, enfermedad física, estado de ánimo y situación familiar lo que nos dio los grados de limitación de cada grupo en esos aspectos.

d) Se corrieron las pruebas Kruskal Wallis y Nemenyi Test para las variables de *habilidades metacognitivas, habilidades sociales, de los estilos de aprendizaje*. La prueba Kruskal Wallis para saber si la diferencia entre las medianas es significativa y por ende saber si los grupos están adecuadamente separados, y la prueba Nemenyi Test para corroborar comparando grupos si los elementos de cada grupo entre sí son similares.

e) Para las variables de *limitaciones para autoformarse*, se corrió la prueba Chi-Cuadrada para determinar si existe una diferencia significativa entre resultados esperados y los observados en las categorías.

Los resultados se muestran en la Tabla 4. **Como se puede observar los *valores p* no significativos en la mayoría de las variables, nos muestran que no es factible analizar los datos por grupos de edad, no existe una relación entre edad y el resto de las variables, por lo que se toma la decisión de seguir el análisis clasificando los grupos por habilidades sociales.**

Tabla 4.
Tabla de valores obtenidos en la prueba Kruskall Wallis con edad y las otras variables. Fuente: Autoría propia.

Variables	Descripción	p-valor	Prueba	
Habilidades Cognitivas	Planificación	0.34344382	Kruskal Wallis	
	Desconfianza en la memoria	0.18127576		
	Control del pensamiento	0.78523284		
Habilidades Sociales	Interactuar con desconocidos	0.50158550	Kruskal Wallis	
	Expresar sentimientos positivos	0.46332349		
	Afrontar críticas	0.53348920		
	Interactuar con personas que me atraen	0.95131525		
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	0.22268367		
	Hablar en público o con superiores	0.12541447		
	Afrontar el ridículo	0.61439195		
	Defender los derechos propios	0.66066695		
	Pedir disculpas	0.06752830		
	Rechazar peticiones	0.22384709		
	Global	0.32079009		
Estilos de aprendizaje	Activo	0.28141009	Kruskal Wallis	
	Reflexivo	0.98238548		
	Teórico	0.84313828		
	Pragmático	0.32925782		
Limitaciones para autoformarse	Dinero	0.18842643	Chi-Cuadrada	
	Tiempo	0.00403939		*
	Enfermedad Física	1.2809E-12		*
	Estado de ánimo	0.00068591		*
	Situación familiar	5.6293E-11		*

* Relación muy significativa y directamente proporcional (p<=.05)

Para corroborar la decisión anterior, se aplicó además la prueba *Nemenyi Test* y se obtuvieron para cada variable valores no significativos, lo que refuerza la decisión de abandonar el análisis por grupos de edad.

Por último, aunque en el análisis de la Chi-Cuadrada muestra valores significativos, al no haber diferencia significativa entre grupos carecen de relevancia y utilidad estos resultados.

La Hipótesis Primera (ver Figura 5 mostrada con anterioridad) sobre si la edad es un factor relacionado con el grado de desarrollo de habilidades metacognitivas, habilidades sociales, estilos de aprendizaje y grados de limitación para autoformarse es nula, es decir las diferencias no son significativas.

5.5. Análisis descriptivo y correlacional por grupos de habilidades sociales.

Para obtener respuesta a la Hipótesis Segunda (ver Figura 5 mostrada con anterioridad), que a su vez está dividida en tres partes, a decir: ¿Son las habilidades sociales un factor relacionado con el grado de desarrollo de habilidades metacognitivas (Hipótesis 2.1), los estilos de Aprendizaje (Hipótesis 2.2) y/o los grados de limitación para autoformarse que muestran las mujeres (Hipótesis 2.3)?, se realizaron las siguientes acciones:

a) Se obtuvieron los puntajes de habilidades sociales de cada individuo. Se agruparon por cuartiles obteniendo tres grupos de habilidades sociales: Grupo de *habilidades bajas*, Grupo de *habilidades medias* y Grupo de *habilidades altas*.

b) Se agruparon a su vez los datos en dos categorías de habilidades sociales respetando a su vez la división por cuartiles obtenida con anterioridad: Habilidades de comunicación y Habilidades de integración social.

b) Se corrieron las pruebas Kruskal Wallis y Nemenyi Test para cada categoría con el fin de saber si la diferencia entre las medianas es significativa y por ende saber si los grupos están adecuadamente separados, y la prueba Nemenyi Test para corroborar comparando grupos si los elementos de cada grupo entre sí son similares.

c) Al final se hizo una sumatoria de las dos categorías respetando la clasificación de habilidades bajas, medias y altas con el objetivo de analizar ahora sí la correlación con las otras variables. Para esta prueba se usó la *correlación de Spearman* considerando que al ser estadística no paramétrica con valores discretos y con valores categóricos es la mejor opción.

CATEGORIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE GRUPOS POR HABILIDADES SOCIALES

Los resultados, como se puede observar en la Tabla 5, muestran que hay diferencias significativas al ser p<=.05 lo que nos indica que sí es posible continuar con el análisis por habilidades sociales. Es decir, sí es posible estadísticamente diferenciar los grupos según sus habilidades sociales ya sean bajas, medias o altas según sea el caso.

Tabla 5.
Tabla de valores obtenidos en la prueba Kruskall Wallis con categorías de habilidades sociales. Fuente: Autoría propia.

Variables	Descripción	p-valor	Prueba
Habilidades de comunicación	Interactuar con desconocidos, expresar sentimientos positivos, hablar en público o con superiores, defender los derechos propios, pedir disculpas.	4.82758E-07	Kruskal Wallis
Habilidades de integración social	Afrontar críticas, interactuar con personas que me atraen, mantener la calma en situaciones embarazosas, afrontar el ridículo, rechazar peticiones.	1.01696E-05	Kruskal Wallis

Para corroborar la decisión anterior, se aplicó además la prueba *Nemenyi Test* y se obtuvieron para cada variable valores significativos, con excepción de que los grupos de habilidades medias con altas no son significativos, lo que indica que son más parecidos entre sí, menos diferenciados.

Con lo anterior, se tomó la decisión de seguir adelante con el análisis correlacional.

PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS TEST Y LA CORRELACIÓN DE GRUPOS POR HABILIDADES SOCIALES CON OTRAS VARIABLES

El análisis correlacional de habilidades sociales se hizo integrando en un solo conjunto de datos las dos categorías antes separadas (habilidades de comunicación y habilidades de integración social) en virtud de que nos interesa la correlación por nivel de habilidades y no por tipo de habilidades.

Sobre las Habilidades sociales o de interacción social

En las investigaciones sobre la enseñanza de habilidades sociales o de interacción social, las habilidades sociales fungen como un medio de protección y promoción del bienestar ya, que como dice De Miguel: “los comportamientos sociales positivos favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar de las personas” (De Miguel, 2014, p.18).

Las habilidades sociales se definen como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en una situación interpersonal, que expresa y recibe opiniones, sentimientos y deseos, que conversa, que defiende y respeta los derechos personales de un modo adecuado, aumentando la probabilidad de reforzamiento y disminuyendo la probabilidad de problemas en las interacciones sociales (De Miguel, 2014). Los puntajes de referencia de las mediciones CHASO se muestran en la siguiente Tabla 6. A mayor puntaje mayor desarrollada la habilidad.

Tabla 6.
Puntajes de referencia para la interpretación del test de habilidades sociales.
Fuente: Autoría propia.

	Muy poco	*Poco*	*Moderada-mente*	*Bastante*	*Muy desarrollada*
GLOBAL	**0.0-40.0**	**41.0-80.0**	**81.0-120**	**121.0-160**	**161.0-200**
1. Interactuar con desconocidos	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
2. Expresar sentimientos positivos	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
3. Afrontar críticas	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
4. Interactuar con personas que me atraen	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
5. Mantener la calma en situaciones embarazosas.	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
6. Hablar en público o con superiores	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
7. Afrontar el ridículo	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
8. Defender los derechos propios	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
9. Pedir disculpas	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20
10. Rechazar peticiones	0-4	4.1-8	8.1-12	12.1-16	16.1-20

Teniendo como referencia lo anterior podemos observar en la Tabla 7 los puntajes obtenidos por el grupo de mujeres en cuestión.

Tabla 7.
Promedios de los puntajes obtenidos en el test de habilidades sociales.
Fuente: Autoría propia.

Test aplicado	Categorías del test	Habilidades sociales BAJAS	Habilidades sociales MEDIAS	Habilidades sociales ALTAS
Habilidades sociales (CHASO)	Interactuar con desconocidos	9.73	11.57	13.87
	Expresar sentimientos positivos	14.87	16.73	18.87
	Afrontar críticas	12.20	14.09	17.80
	Interactuar con personas que me atraen	6.07	10.64	10.47
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	12.87	15.18	16.73
	Hablar en público o con superiores	12.40	17.18	18.73
	Afrontar el ridículo	7.27	8.55	11.13
	Defender los derechos propios	8.53	14.09	15.60
	Pedir disculpas	16.67	16.91	18.40
	Rechazar peticiones	11.93	15.64	17.73
	Global	112.53	140.55	159.33

Promedios de los puntaje obtenidos en el test CHASO sobre Habilidades Sociales

Los puntajes más bajos están en *afrontar el ridículo* y los más altos en *pedir disculpas*. En general podemos afirmar que el desarrollo de habilidades de los grupos en general va de moderadamente desarrollado a muy desarrollado. Ningún grupo está por debajo, es decir con habilidades sociales poco o muy poco desarrolladas.

Los estilos de aprendizaje y su correlación según grupo de habilidades sociales

Aprender y *hacer* es la lógica del mundo del trabajo. Aplicar el conocimiento para agregar valor y obtener una remuneración económica o una utilidad por eso.

La forma de aprender y los recursos para tal fin son importantes de ahí que abordar los matices que Magdalena Espinar y José Vigueras proponen me parece pertinente. No siempre aprender te lleva a la ruta del dinero, pero debiera llevarte siempre *al hacer*. Ellos afirman que la importancia de los estilos de aprendizaje en combinación con el aprendizaje experiencial debiera resolver los problemas de la vida real y que los diferentes estilos de aprendizajes deben aplicarse a la praxis educativa para favorecer la consolidación de destrezas en los estudiantes.

En sus palabras: "*El aprendizaje-experiencial involucra al alumno de manera directa y plasman los temas nuevos desde su mismo contexto*" (Espinar & Vigueras, 2020, p. 3).

Estilos de aprendizaje en combinación con *aprendizaje experiencial* parece una combinación adecuada para desarrollar las destrezas de aprendizaje. Esto mismo puede pensarse cuando el tema es *autoaprendizaje* en un ambiente de *autoempleo o de emprendimiento*; como aprender a aprender en un contexto de praxis experiencial en la vida real con toda su complejidad como mujer.

Monique Boekaerts nos ayuda a profundizar aún más en la comprensión del *aprendizaje autorregulado* de la que también dan cuenta tres escuelas de pensamiento: (1) investigación sobre estilos de aprendizaje, (2) investigación sobre habilidades de metacognición y regulación, y (3) teorías del yo, incluida la conducta dirigida a un objetivo (Boekaerts,1999). La relación que deseo resaltar aquí es el aprendizaje hacia el crecimiento personal en la vida, lo que te lleva al autoaprendizaje, que implica desarrollo habilidades metacognitivas y de aprendizaje para concretar objetivos específicos, en un círculo de desarrollo autodirigido. Se irán abordando más adelante los resultados encontrados en estas relaciones al grupo de mujeres en cuestión.

Las características de los estilos de aprendizaje se muestran en la Figura 7. En la medida en que los cuatro estilos de aprendizaje estén equilibrados se considera que tienen mejores destrezas para tal fin.

Estilo de aprendizaje	**Características del estilo de aprendizaje**
Activo	• Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. • Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. • Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. • Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. • Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.
Reflexivo	• Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. • Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. • Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. • En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.
Pragmático	• A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. • Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas conversaciones sobre un mismo tema. • Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. • Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas
Teórico	• Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente.

	• Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. • Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. • Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.

Figura 7. Detalle de las características de estilos de aprendizaje (HONEY)
Fuente: Autoría propia

Considerando lo anterior, se muestran en la Tabla 8. los resultados obtenidos por las 41 mujeres que respondieron el *Test de Estilos de Aprendizaje (HONEY)*.

Como se puede apreciar, el grupo de mujeres en cuestión tiene los puntajes más altos en los estilos reflexivo-teórico y los más bajos en activo. El estilo pragmático tiende a ser mayor conforme más desarrolladas las habilidades sociales.

Tabla 8. Promedios de los puntajes obtenidos en el test de estilos de aprendizaje.

Test aplicado	Categorías del test	Habilidades sociales BAJAS	Habilidades sociales MEDIAS	Habilidades sociales ALTAS
Estilos de aprendizaje (HONEY)	Activo	10.33	10.00	11.00
	Reflexivo	14.13	14.36	14.93
	Teórico	12.46	13.45	15.13
	Pragmático	10.06	12.72	13.40

Promedios de los puntaje obtenidos en el test HONEY sobre Estilos de Aprendizaje

Fuente: Autoría propia.

En la Tabla 9. se muestra la correlación entre *estilos de aprendizaje* según grupo de *habilidades sociales*. Es posible afirmar que para los grupos de habilidades sociales medias el estilo de aprendizaje mientras más reflexivo es más teórico también. Para el grupo de habilidades sociales bajas, hay una correlación positiva significativa entre el estilo reflexivo y el pragmático. Para el grupo de habilidades altas no hay una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje.

Lo anterior nos permite afirmar que sí existe una relación entre las habilidades sociales y los estilos de aprendizaje enfocada a asociar estilos reflexivos con teóricos mayormente (Hipótesis 2.2).

Tabla 9.
Resultados de correlación entre estilos de aprendizaje según grupo de habilidades sociales. Fuente: Autoría propia.

ESTILOS DE APRENDIZAJE
Spearman Coefficient of Rank Correlation

GRUPO HABILIDADES BAJAS

	HON-activo	*HON-reflex*	*HON-teoric*	*HON-pragma*
HON-activo	1.000			
HON-reflex	-.251	1.000		
HON-teoric	-.349	.402	1.000	
HON-pragma	.079	.561	.381	1.000

15 sample size

± .514 critical value .05 (two-tail)
± .641 critical value .01 (two-tail)

GRUPO HABILIDADES MEDIAS

	HON-activo	*HON-reflex*	*HON-teoric*	*HON-pragma*
HON-activo	1.000			
HON-reflex	.016	1.000		
HON-teoric	-.039	.645	1.000	
HON-pragma	.164	-.243	.280	1.000

11 sample size

± .602 critical value .05 (two-tail)
± .735 critical value .01 (two-tail)

GRUPO HABILIDADES ALTAS

	HON-activo	*HON-reflex*	*HON-teoric*	*HON-pragma*
HON-activo	1.000			
HON-reflex	-.015	1.000		
HON-teoric	-.180	.314	1.000	
HON-pragma	.421	-.152	.190	1.000

15 sample size

± .514 critical value .05 (two-tail)
± .641 critical value .01 (two-tail)

Sobre las Habilidades metacognitivas o ejecutivas

Cabe recordar que el Test de Habilidades Ejecutivas Metacognitivas busca dar cuenta, como diría La Dra. Celina Korzeniowski, de las capacidades cognitivas de alto orden que controlan y regulan los comportamientos, emociones y cogniciones necesarios para *alcanzar metas*, *resolver problemas*, *realizar acciones poco aprendidas o no rutinarias* y *dar respuestas adaptativas* a situaciones novedosas o complejas. La autora hace énfasis en que hay una estrecha relación entre las funciones-ejecutivas y el rendimiento escolar (Korzeniowski, 2018, p41).

Sabemos hoy que en el desarrollo de las habilidades ejecutivas desde una perspectiva neuropsicológica se consideran tres aspectos: *flexibilidad, actualización e inhibición*. Estos aspectos, aunque son claramente distintos, comparten un aspecto común subyacente: son factores que pueden cambiar a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo de las personas desde las edades más tempranas (Herreras, 2014). Las habilidades ejecutivas no son estáticas.

Me parece pertinente acotar aquí, que las características psicológicas de los individuos ante la necesidad de actualización y cambio en el mundo laboral, justifica la *autoformación* como algo clave en el desarrollo de la formación continua que debe tener criterios de significación y dinamismo (Serramona,1999). En este sentido, el desarrollo de las habilidades metacognitivas o funciones ejecutivas es relevante.

A continuación, se muestran en la Tabla 10. los puntajes de referencia de las mediciones de habilidades metacognitivas del test CHM.

Tabla 10.
Puntajes de referencia para la interpretación del test de habilidades metacognitivas (CHM). Fuente: Autoría propia.

	Muy bajo	*Bajo*	*Medio*	*Alto*
Planificación y supervisión	0-31	32-37	38-41	+41
Confianza en la memoria (medida en grado de desconfianza)	0-8	9-13	14-18	+18
Control de pensamiento	0-10	11-13	14-17	+17

Podemos ahora si observar, como se muestra en la Tabla 11. Los promedios de los puntajes obtenidos en el test de habilidades de metacognición. Los tres grupos muestras habilidades de metacognición entre *medio* y *altas*. Ninguno de los grupos tiene puntajes bajos o muy bajos.

Tabla 11. Promedio de los puntajes obtenidos en el test de habilidades de metacognición. Fuente: Autoría propia.

Test aplicado	Categorías del test	Habilidades sociales BAJAS	Habilidades sociales MEDIAS	Habilidades sociales ALTAS
Habilidades de Metacognición (CHM)	Planificación	39.33	40.72	42.53
	Memoria	16.60	13.63	15.00
	Control del Pensamiento	14.66	16.09	16.53

Promedios de los puntaje obtenidos en el test CHM sobre Habilidades de Metacognición

En la Tabla 12. se muestra la correlación entre *habilidades metacognitivas* según el grupo de *habilidades sociales*. Como se puede observar existe en el grupo de habilidades sociales bajas una correlación muy significativa entre el control de pensamiento y la planificación. A mayor control de pensamiento, mayor planificación (Hipótesis 2.2).

Para los grupos de habilidades sociales medias y altas, no existe correlación significativa entre ambas variables. Lo anterior sugiere que las habilidades metacognitivas no guardan relación con las habilidades sociales, son independientes en estos dos grupos (Hipótesis 2.2).

Tabla 12.
Resultados de correlación entre habilidades metacognitivas según grupo de habilidades sociales.
Fuente: Autoría propia.

HABILIDADES METACOGNITIVAS

Spearman Coefficient of Rank Correlation

GRUPO HABILIDADES BAJAS

	CHM-planif	*CHM-memo*	*CHM-ctrlpen*
CHM-planif	1.000		
CHM-memo	-.216	1.000	
CHM-ctrlpen	.663	.052	1.000

15 sample size

± .514 critical value .05 (two-tail)
± .641 critical value .01 (two-tail)

GRUPO HABILIDADES MEDIAS

	CHM-planif	*CHM-memo*	*CHM-ctrlpen*
CHM-planif	1.000		
CHM-memo	.327	1.000	
CHM-ctrlpen	.277	.518	1.000

11 sample size

± .602 critical value .05 (two-tail)
± .735 critical value .01 (two-tail)

GRUPO HABILIDADES ALTAS

	CHM-planif	*CHM-memo*	*CHM-ctrlpen*
CHM-planif	1.000		
CHM-memo	-.428	1.000	
CHM-ctrlpen	.135	.019	1.000

15 sample size

± .514 critical value .05 (two-tail)
± .641 critical value .01 (two-tail)

Sobre las limitaciones para autoformarse en línea

Como parte importante de la información recabada están aquellas condiciones que puedan impedir, dificultar, limitar o permitir que las mujeres dediquen tiempo y recursos para autoformarse.

Las limitaciones de dinero y tiempo que manifiestan las mujeres de forma importante, me llevan a retomar en este punto, lo que Karina Batthyány aborda sobre el tema de “los cuidados” en estudios muy recientes. Destaca, que las mujeres de edad joven e intermedia son las principales proveedoras de trabajo de cuidado para los niños, y las mujeres de edad intermedia y avanzada son las principales proveedoras de trabajo de cuidado para los enfermos o ancianos, según múltiples investigaciones en Latinoamérica (Batthyány, 2021).

Los cuidados en el marco de la familia tienen un carácter a la vez obligatorio y como si fuera desinteresado, lo que le otorga una dimensión moral y emocional. La medición del “uso del tiempo” ha permitido construir indicadores para conocer el reparto desigual del trabajo entre los distintos miembros del hogar (Batthyány, 2021).

La desigual distribución por sexo de las horas destinadas al *trabajo doméstico y de cuidados*, al *trabajo remunerado* y al *tiempo libre*, la escasez de tiempo de las mujeres para sí y para su participación en otras áreas de la vida en sociedad, se convirtieron hace ya algunas décadas en un tópico feminista que generó expresiones como la “doble jornada” o la “triple jornada” que cumplen las mujeres (Batthyány, 2021).

La Tabla 13. Mostrada a continuación, muestra las frecuencias de menciones expresadas en porcentajes sobre las limitaciones para autoformarse. Destaca principalmente para los tres grupos *el dinero* y *el tiempo* como la mayor limitante mencionada para autoformarse en línea.

Tabla 13. Frecuencias de menciones expresadas en porcentajes de limitaciones.
Fuente: Autoría propia.

Limitaciones para autoformarser		Habilidades sociales BAJAS	Habilidades sociales MEDIAS	Habilidades sociales ALTAS
Dinero	4. Muy limitante - me impide	4.0%	0.0%	4.0%
	3. Limitante - me dificulta	5.3%	7.3%	5.3%
	2. Algo limitante - me limita	8.0%	10.9%	6.7%
	1. No limitante - sin problema	2.7%	1.8%	4.0%
Tiempo	4. Muy limitante - me impide	1.3%	0.0%	4.0%
	3. Limitante - me dificulta	5.3%	7.3%	2.7%
	2. Algo limitante - me limita	10.7%	9.1%	8.0%
	1. No limitante - sin problema	2.7%	3.6%	5.3%
Enfermedad física	4. Muy limitante - me impide	1.3%	1.8%	0.0%
	3. Limitante - me dificulta	2.7%	0.0%	2.7%
	2. Algo limitante - me limita	1.3%	1.8%	1.3%
	1. No limitante - sin problema	14.7%	16.4%	16.0%
Estado de ánimo	4. Muy limitante - me impide	0.0%	1.8%	2.7%
	3. Limitante - me dificulta	4.0%	5.5%	2.7%
	2. Algo limitante - me limita	5.3%	5.5%	2.7%
	1. No limitante - sin problema	10.7%	7.3%	12.0%
Situación familiar	4. Muy limitante - me impide	0.0%	1.8%	1.3%
	3. Limitante - me dificulta	5.3%	1.8%	1.3%
	2. Algo limitante - me limita	2.7%	3.6%	1.3%
	1. No limitante - sin problema	12.0%	12.7%	16.0%
		100.0%	100.0%	100.0%

En la Tabla 14. se muestra la correlación entre *grados de limitaciones para autoformarse* según grupo de *habilidades sociales*. Podemos afirmar que en los grupos de habilidades sociales bajas y medias hay una correlación significativa y positiva entre la limitación del dinero y la limitación de tiempo. Adicionalmente existe, sin lugar a dudas, una correlación positiva muy significativa en los tres grupos de habilidades sociales, entre la limitación por alguna situación familiar y las enfermedades físicas y de estados de ánimo (Hipótesis 2.3).

Tabla 14.
Resultados de correlación entre grados de limitaciones según grupo de habilidades sociales. Fuente: Autoría propia.

LIMITACIONES

Spearman Coefficient of Rank Correlation

GRUPO HABILIDADES BAJAS

	DINERO	TIEMPO	ENF. FÍSICA	EDO. DE ÁNIMO	OTRA LIM.DE SALUD	SIT.FAMILIAR
DINERO	1.000					
TIEMPO	.620	1.000				
ENF. FÍSICA	.162	.421	1.000			
EDO. DE ÁNIMO	.156	.213	.853	1.000		
OTRA LIM.DE SALUD	.148	.396	.997	.855	1.000	
SIT.FAMILIAR	.094	.431	.839	.743	.842	1.000

15 sample size

± .514 critical value .05 (two-tail)
± .641 critical value .01 (two-tail)

GRUPO HABILIDADES MEDIAS

	DINERO	TIEMPO	ENF. FÍSICA	EDO. DE ÁNIMO	OTRA LIM.DE SALUD	SIT.FAMILIAR
DINERO	1.000					
TIEMPO	.636	1.000				
ENF. FÍSICA	.225	.052	1.000			
EDO. DE ÁNIMO	-.293	-.100	.723	1.000		
OTRA LIM.DE SALUD	.225	.052	1.000	.723	1.000	
SIT.FAMILIAR	-.211	-.223	.857	.775	.857	1.000

11 sample size

± .602 critical value .05 (two-tail)
± .735 critical value .01 (two-tail)

GRUPO HABILIDADES ALTAS

	DINERO	TIEMPO	ENF. FÍSICA	EDO. DE ÁNIMO	OTRA LIM.DE SALUD	SIT.FAMILIAR
DINERO	1.000					
TIEMPO	-.015	1.000				
ENF. FÍSICA	.051	.354	1.000			
EDO. DE ÁNIMO	.159	.126	.796	1.000		
OTRA LIM.DE SALUD	.250	.343	.929	.783	1.000	
SIT.FAMILIAR	.035	.353	.999	.795	.930	1.000

15 sample size

± .514 critical value .05 (two-tail)
± .641 critical value .01 (two-tail)

Podemos concluir hasta aquí del análisis correlacional, que conforme las habilidades sociales van siendo más altas, los grupos van transitando de estilos de aprendizaje pragmático-reflexivos a teórico-reflexivos.

En los grupos de habilidades bajas a mayor planificación, mayor control del pensamiento y conforme crecen las habilidades sociales dejan de estar relacionadas las habilidades metacognitivas.

Como hallazgo importante se observa que sin importar el grado de desarrollo de las habilidades sociales, los grados de limitación entre tiempo y dinero están correlacionados de forma positiva y significativa, pero aún más significativamente están correlacionados la enfermedad física con: estado de ánimo, situaciones familiares y otras situaciones de salud.

Es interesante traer aquí algunas de las conclusiones que Celina Korzeniowsky tiene sobre las funciones ejecutivas de un estudiante. La autora afirma que las funciones ejecutivas constituyen mecanismos de integración que permiten proyectar cogniciones y emociones desde el pasado hacia el futuro, con el objeto de encontrar la mejor solución a situaciones novedosas y complejas (Korzeniowski, 2018). Proyectar conocimientos y emociones significa también tener un control de la frustración y de la atención para lograr la meta, entre otras cosas, sin embargo esto es posible si además se cuenta con un contexto de soporte social (Korzeniowski, 2018).

Los resultados obtenidos apuntan a que las habilidades sociales y cognitivas de las mujeres estudiadas, pueden verse disminuidas si el entorno social y familiar está emocionalmente afectando su proceso de autoformación. Los estudios neuropsicológicos han permitido corroborar relaciones estrechas entre funciones-ejecutivas y rendimiento escolar.

5.6. Ampliando el análisis descriptivo en cada grupo de habilidades sociales.

Existen otros factores analizados por grupo de habilidades sociales que, aunque no se haga un análisis correlacional son pertinentes por lo que avanzaremos en mostrarlos en esta sección.

5.6.1 Ambientes Personales de Aprendizaje (PLEs).

La Heutagogía, un concepto acuñado por Hase y Kenyon, nos sirve para designar el estudio del aprendizaje autodeterminado de los adultos. Hablamos de un aprendiz libre que ajusta el curso del aprendizaje, diseña y desarrolla el mapa del aprendizaje, desde el currículum hasta la evaluación de una forma autodirigida (Castañeda & Adell, 2013). Una de *las competencias clave* que hoy día deben

fomentarse, si queremos responder realmente a las demandas laborales desde una perspectiva socioeducativa, es la de la *autoformación* (Del Dujo & Muñóz, 2007).

Abordar el autoaprendizaje en línea, es decir utilizando los recursos tecnológicos a distancia, requiere la comprensión de tres conceptos importantes: el *aprendizaje abierto*, la *educación flexible* y los ***ambientes personales de aprendizaje***. Lo anterior requiere de diversos tipos de aprendizaje y metodologías didácticas centradas en el alumno. El aprendizaje autodirigido es uno de ellos (Castañeda & Adell, 2013).

Se define como *Ambiente Personal de Aprendizaje* (PLE por sus siglas en Ingles: Personal Learning Environments) a el "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Castañeda & Adell, 2013, pág. 23).

Como otro variable más contemplada en el diseño de esta investigación, se ha buscado conocer los *ambientes personales de aprendizaje* o PLE´s que las participantes tenían al momento de aplicarles el cuestionario diagnóstico. Se muestran a continuación los resultados obtenidos.

RECURSOS TECNOLÓGICOS

En la tabla 15. se muestran los ***recursos tecnológicos*** de acceso que las mujeres tienen. Entre el 80% y 90% tienen acceso a Internet ya sea mediante computadora, celular y/o tableta digital. En general los dispositivos físicos (hardware con Internet) con los que cuentan son suficientes y no representan una limitación importante.

Tabla 15. Recursos tecnológicos para acceso que las mujeres tienen.
Fuente: Autoría propia.

Tipo TIC	Con acceso a Recursos Tecnológicos	Grupo 1. Habilidades sociales bajas	Habilidades sociales medias	Grupo 3. Habilidades sociales altas
Dispositivos	Internet	36.8%	32.3%	28.3%
	Computadora	28.9%	29.0%	26.4%
	Celular	26.3%	32.3%	28.3%
	Tablet	7.9%	6.5%	17.0%
	Totales:	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**

HERRAMIENTAS DIGITALES QUE FORMAN PARTE DE LOS AMBIENTES PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLEs)

Antes de comenzar el análisis de las herramientas digitales que forman parte del los PLEs de las mujeres participantes en la investigación, es imperante abordar lo que al respecto de los PLEs tienen que decir algunos autores.

Coughlan y Perryman en su artículo ”Más allá de la torre de marfil” señalan la importancia *de los recursos educativos abiertos (REA)* y *las prácticas educativas abiertas (PEA)*. Enfatizan el que tienen un impacto cada vez mayor en el aprendizaje para adultos, ya que proporcionan educación gratuita de alta calidad a un creciente número de personas (Coughlan et al, 2013).

A los *recursos educativos abiertos (REA)* y a las *prácticas educativas abiertas* (PEA) se suman otros elementos que nos permiten contextualizar y dimensionar lo que los resultados encontrados podrán significar. Cuando hablamos de PLEs, hablamos de que sin importar la edad, hay que trabajar activamente con el objetivo de lograr que el que aprende se dirija a sí mismo y sea capaz no sólo de aprender algo concreto, sino de preguntarse por qué y cómo lo aprende y de juzgar el valor de aprenderlo (Castañeda & Adell, 2013).

Los cursos universitarios disponibles en la actual oferta educativa no se adecuan necesariamente a contextos como el *desarrollo profesional continuo (DPC)* (Coughlan et al, 2013). Eso podría explicar el porqué, los campus de educación continua no están presentes de forma activa en los PLEs de las mujeres en cuestión.

Coughlan y Perryman sostienen que es necesario un nuevo planteamiento. Es necesario en las *prácticas educativas abiertas* (PEA) y en los *recursos educativos abiertos* (REA) pasar de un enfoque centrado en el proveedor a otro que gravite alrededor de la necesidad, basado en las *teorías del aprendizaje informal*, lo que podría incrementar el impacto positivo de los REA y las PEA más allá de la torre de marfil en qué está hoy situada la educación superior (Coughlan et al, 2013).

Martín y Donolo nos hacen algunas apreciaciones y precisiones que se vuelven muy pertinentes a la luz de los datos encontrados hasta ahora y que pueden explicar algunos aspectos de lo que las mujeres están haciendo con sus PLEs y la forma en que autodirigen sus aprendizajes.

Ellos piensan que existen algunos aspectos interesantes para pensar en los *aprendizajes informales*, uno de ellos es, *atender al aprendizaje en la vida y no para la vida*. Les gusta más esta apreciación porque vamos aprendiendo múltiples cosas, situaciones y habilidades en el transcurrir de la vida (Martín & Donolo, 2019). Otra apreciación es que es necesario seguir profundizando en las formas que adquieren los procesos de aprendizaje en la multiplicidad de contextos (Martín & Donolo, 2019).

Por último para afinar las interpretaciones, Burbules (2012) nos recuerda que la brecha entre el *aprendizaje formal e informal* desaparecerá: *A menudo este aprendizaje será "ajustado al tiempo", anclado a las necesidades de una cuestión, un problema o una situación inmediata. Con él, el control de cuándo, dónde, cómo y por qué uno está aprendiendo estará en mayor medida en manos de los alumnos, y el enfoque motivacional de aprendizaje se reorientará desde el "aprendo ahora, (quizá) lo usaré más adelante", hacia a las necesidades y propósitos que el estudiante tenga en el momento* (Burbules, 2012, p.4).

Ahora bien, para analizar las ***herramientas digitales*** que forman parte de los ambientes personales de aprendizaje (PLE´s por sus siglas en Inglés) de las mujeres participaqntes, es conveniente recordar que, a las participantes se les mostraron los nombres de 10 buscadores, 10 tipos de campus virtuales y de 10

redes sociales más conocidas. Para cada opción ellas respondieron como: 1. *lo uso mucho, 2. lo uso poco, 3. no lo uso, 4. no lo conozco*.

La puntuación final de uso de las herramientas digitales se calculó utilizando la siguiente Tabla 16. de ponderación de respuestas de herramienta digitales vs su frecuencia de uso. A cada mención de “lo uso mucho” se le asignó un peso de 10 puntos; a cada mención de “lo uso poco” se le asignó un peso de 7 puntos; a cada mención de “no lo uso” se le asignó un peso de 4 puntos y a cada mención de “no lo conozco” se le asignó un peso de 1 punto. Al final multiplicando la frecuencia con los puntos de ponderación se obtuvieron los puntajes finales de uso.

Tabla 16.
Ponderación de respuestas de herramienta digitales vs su frecuencia de uso.
Fuente: Autoría propia.

Grado de importancia	1	2	3	4	valores ponderados (frecuencia x puntos)
Puntos	10	7	4	1	
	lo uso mucho	lo uso poco	no lo uso	no lo conozco	

En la tabla 17. se muestran ***los buscadores, los campus virtuales y las redes sociales*** -herramientas digitales- que utilizan las mujeres como parte de su ambiente personal de aprendizaje (PLE) para autoformarse con los puntajes finales intensidad de uso.

Tabla 17. Herramientas digitales que forman parte de su PLE.
Fuente: Autoría propia.

Herramientas digitales que utilizan en su Ambiente Personal de Aprendizaje (PLE)		Habilidades sociales BAJAS	Habilidades sociales MEDIAS	Habilidades sociales ALTAS
Buscadores	Google	150	110	150
	Google Academy		83	111
Campus	Univ. Privada		77	84
Redes Sociales	Youtube	138	104	132
	Pinterest	81		78
	Instagram	75		78
	Linkedin			
	Facebook	99	77	96
	Whatsapp	120	77	96
	TicToc	81		
	Messenger	78		
	Podcast	87	86	96

De los diez buscadores presentados como opción, solo uno, Google, es el utilizado por el total de las participantes sin importar el grupo de habilidades sociales. Google-Academy aparece como una segunda opción en el grupo de habilidades medias y altas.

Es revelador que, de las diez opciones de campus presentados, solo haya una mención de uso medio. En general las mujeres manifestaron no usar los campus o plataformas virtuales para autoformarse en línea, no forman parte activa de sus ambientes personales de aprendizaje.

Por otra parte, todos los grupos de edad utilizan las redes sociales de forma exhaustiva como parte de sus ambientes personales de aprendizaje. *Youtube* y *Whatsapp* son las más utilizadas. En segundo lugar, están *Facebook y Podcast*. Éste último se muestra como hallazgo importante de uso medio como una opción que no se esperaba encontrar. En tercer lugar se encuentran Pinterest, Instagram.

Llama la atención el nulo uso de redes sociales con enfoque más empresarial como es *Linkedin, Twitter e Instagram.*

5.6.2. Eficiencia terminal en cursos tomados en línea

Otro de los aspectos que se han recabado en el diagnóstico general aplicado, es la eficiencia terminal. Nos referimos al porcentaje en que las mujeres terminan los cursos a los que se inscriben. La tabla 18. Muestra los resultados por grupo de habilidades sociales.

Tabla 18. Eficiencia terminal de los cursos
Fuente: Autoría propia.

	Termina los cursos	Empieza pero no termina los cursos	Se inscribe y nunca empieza el curso
Grupo 1. Habilidades sociales bajas	91%	36%	14%
Grupo 2. Habilidades sociales medias	81%	36%	21%
Grupo 3. Habilidades sociales altas	77%	27%	27%

Nota: Eficiencia expresada en porcentajes de las frecuencias

Llama la atención que el grupo de habilidades sociales altas muestra los niveles más bajos de finalización de cursos a los que se inscribe. Al menos el 30% de las mujeres en general mencionan haber comenzado cursos que nunca terminaron. Entre un 14% y 27% de las mujeres dice también haberse inscrito a un curso y nunca haberlo cursarlo.

Los verbos más mencionados al momento de preguntar la utilidad de los aprendizajes expresados son: *hacer, realizar, elaborar, actuar y reaccionar*; seguidos de *aplicar, practicar*. Los verbos menos mencionados fueron: *definir, diseñar, trabajar, entender, saber, conocer, reconocer, conseguir, obtener*.

Los resultados anteriores nos llevan a la reflexión de los que Hermann Horn, examina sobre los postulados de Jaspers: La educación como acción y no solo como instrucción. Jaspers revela la cualidad específica de la educación comparándola con el hacer, el crear, el instruir y el dominar (Horn, 1993).

Al comparar lo que las mujeres manifestaron con los postulados de Jaspers, es claro que *su orientación está en la educación como acción* y no solo instrucción. Queda aquí una pregunta en virtud de que en promedio un 30% de las mujeres en cuestión no concluyen los cursos que empiezan: ¿es el aprendizaje que obtienen un aprendizaje significativo? Aprendizaje significativo entendido aquí como: "*la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información, posibilitando elementos y referentes claros que permitan el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerle frente a la misma de una manera crítica*" (Rodriguez, 2004, pag. 4).

5.6.3. Autodirección de los aprendizajes y sus temáticas (lo que ya cursé, lo que cursaré).

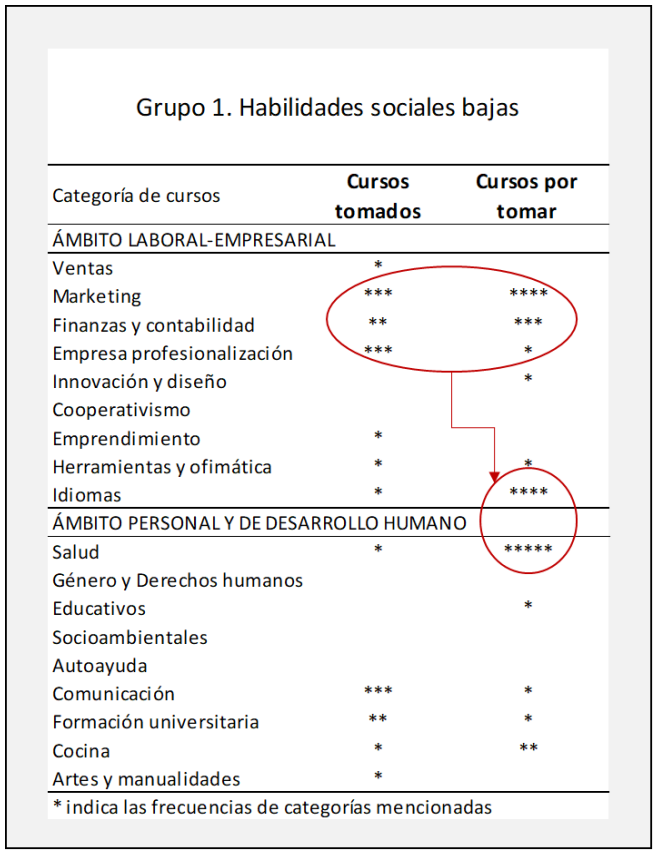
Comenzar la presentación de resultados de este punto con el término de "autodidaxia" nos permitirá afinar la mirada. Hay una nueva *autodidaxia*, que se revela como un modo de trabajo pedagógico y de aprendizaje existencial, experiencial o cognitivo en el que el sujeto social aprende manteniendo todas las responsabilidades de su propia formación. Dispone del control pedagógico de los recursos existentes; dispone de control psicológico y de control social (Marcelo, 2010).

La autodidaxia, se desarrolla en el lugar de trabajo, buscando superar la obsolescencia de los saberes e inducir a la promoción profesional y que comporta una doble actitud del que aprende: enseñante y enseñado. Los aprendizajes en redes serían objeto de *autodidaxia* (Marcelo, 2010).

Para conocer hacia dónde están autodirigiendo sus esfuerzos de aprendizaje las mujeres participantes, se les preguntó sobre aquellos cursos que han tomado en meses anteriores y aquellos que desearían tomar en el próximo año. Ya sabemos que lo hacen de forma autodidacta y autodirigida.

GRUPO DE HABILIDADES SOCIALES BAJAS

El grupo de habilidades sociales bajas menciona la intensión de transitar desde temas empresariales como *marketing y aspectos de profesionalización* mencionados moderadamente hacia temas de *idiomas y salud* mencionados más intensamente. La Figura 8 nos muestra el detalle.



Grupo 1. Habilidades sociales bajas

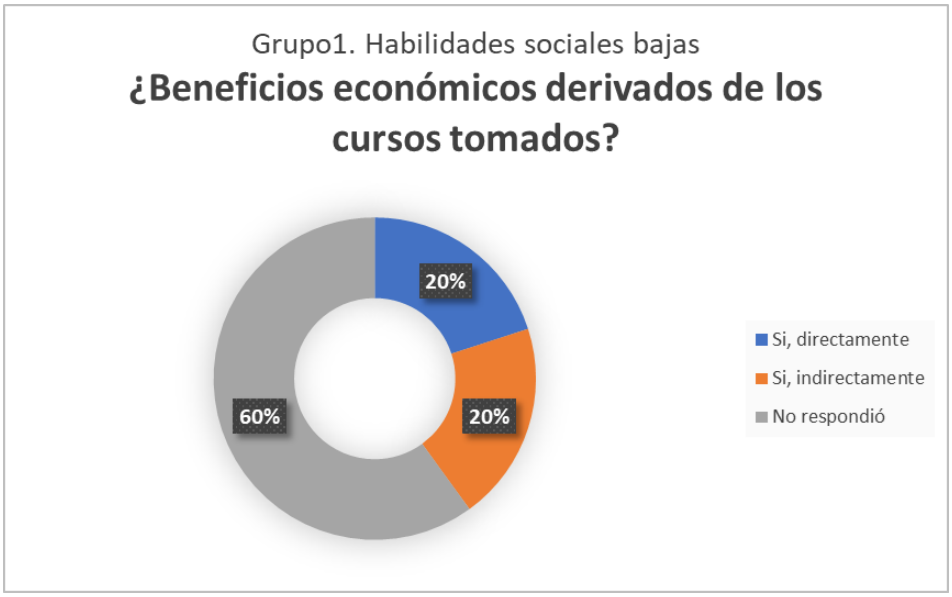
Categoría de cursos	Cursos tomados	Cursos por tomar
ÁMBITO LABORAL-EMPRESARIAL		
Ventas	*	
Marketing	***	****
Finanzas y contabilidad	**	***
Empresa profesionalización	***	*
Innovación y diseño		*
Cooperativismo		
Emprendimiento	*	
Herramientas y ofimática	*	*
Idiomas	*	****
ÁMBITO PERSONAL Y DE DESARROLLO HUMANO		
Salud	*	*****
Género y Derechos humanos		
Educativos		*
Socioambientales		
Autoayuda		
Comunicación	***	*
Formación universitaria	**	*
Cocina	*	**
Artes y manualidades	*	

* indica las frecuencias de categorías mencionadas

Figura 8. Autodirección de aprendizajes del Grupo de habilidades sociales BAJAS. Fuente: Autoría propia.

La gráfica 7 nos muestra que es significativo que el 60% de las mujeres de este grupo no haya respondido si obtuvieron beneficios económicos de los cursos

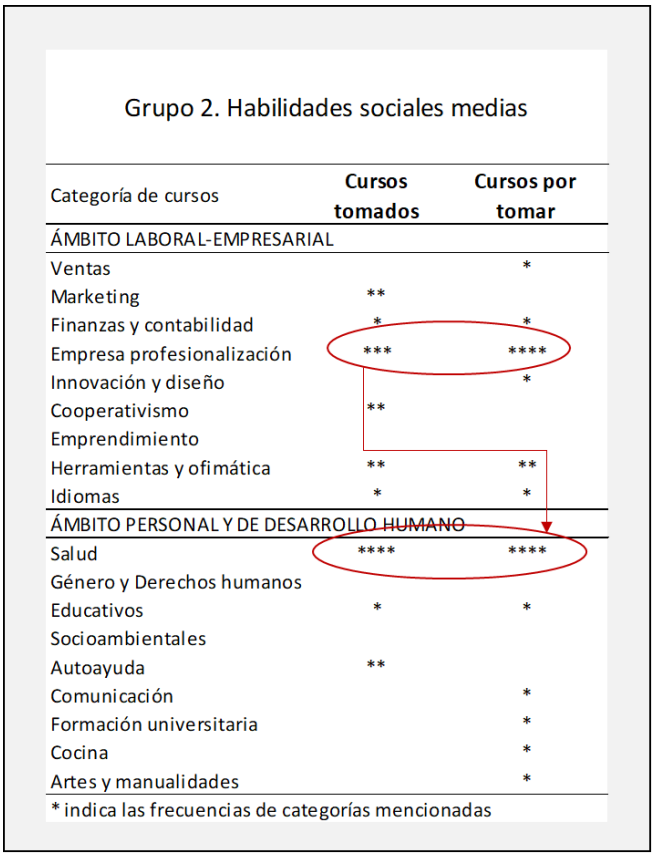
tomados. Solo un 20% mencionó que sí obtuvieron beneficios directamente. La Gráfica 7. muestra los porcentajes.



Gráfica 7. Beneficios económicos expresados Por el Grupo de habilidades sociales BAJAS. Fuente: Autoría propia.

GRUPO DE HABILIDADES SOCIALES MEDIAS

El grupo de habilidades sociales medias menciona la intensión de transitar desde temas como *aspectos de profesionalización* mencionados moderadamente hacia temas de *salud* mencionados también moderadamente como se ve en la Figura 9. Este grupo se muestra menos activo con respecto al grupo de habilidades sociales bajas.



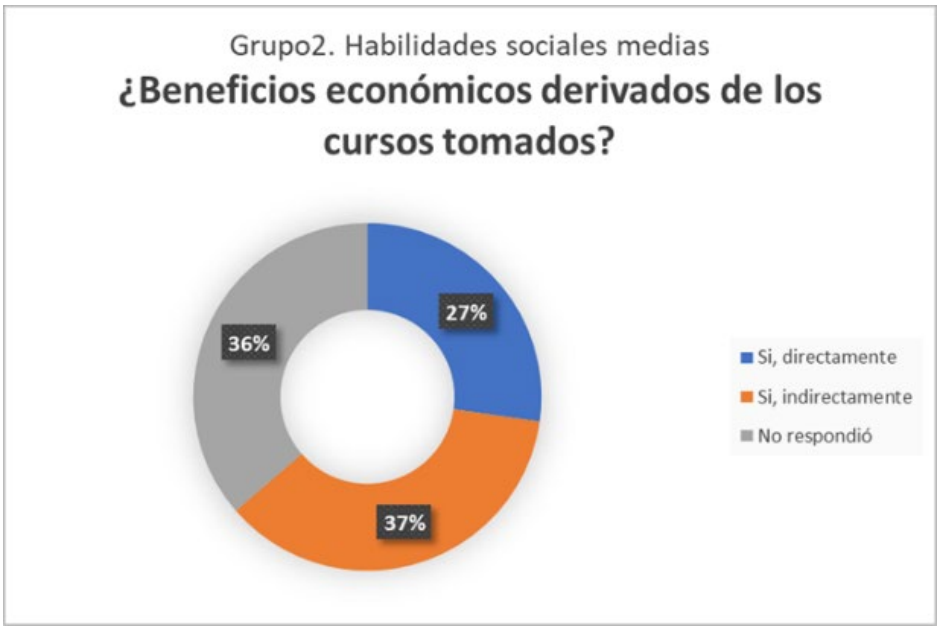
Grupo 2. Habilidades sociales medias

Categoría de cursos	Cursos tomados	Cursos por tomar
ÁMBITO LABORAL-EMPRESARIAL		
Ventas		*
Marketing	**	
Finanzas y contabilidad	*	*
Empresa profesionalización	***	****
Innovación y diseño		*
Cooperativismo	**	
Emprendimiento		
Herramientas y ofimática	**	**
Idiomas	*	*
ÁMBITO PERSONAL Y DE DESARROLLO HUMANO		
Salud	****	****
Género y Derechos humanos		
Educativos	*	*
Socioambientales		
Autoayuda	**	
Comunicación		*
Formación universitaria		*
Cocina		*
Artes y manualidades		*

* indica las frecuencias de categorías mencionadas

Figura 9. Autodirección de aprendizajes del Grupo de habilidades sociales BAJAS. Fuente: Autoría propia.

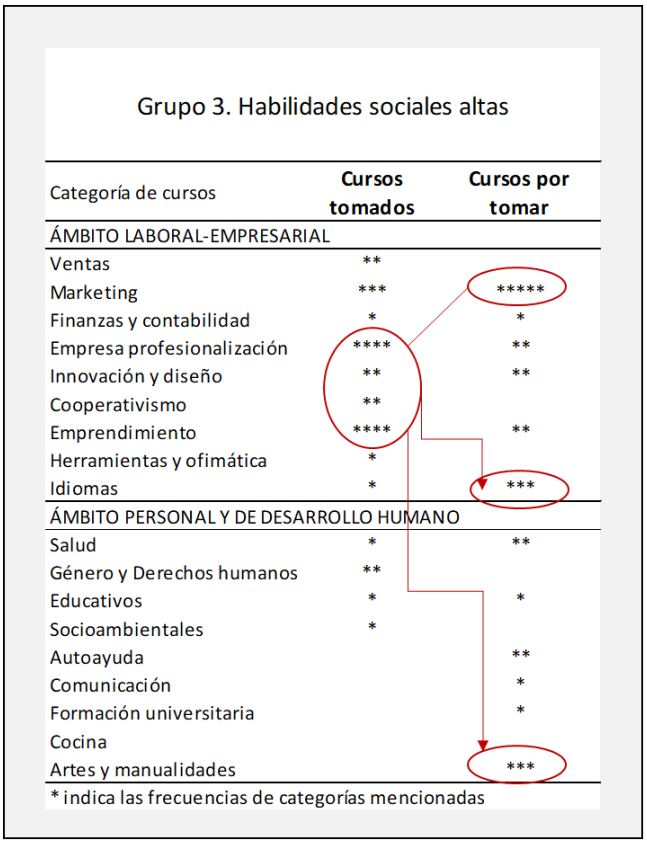
Más del 60% de las mujeres de este grupo, como se ve en la gráfica 8, mencionan haber tenido beneficios económicos de los cursos que han tomado, ya sea de forma directa o indirecta.



Gráfica 8. Beneficios económicos expresados Por el Grupo de habilidades sociales BAJAS. Fuente: Autoría propia.

GRUPO DE HABILIDADES SOCIALES ALTAS

El grupo de habilidades sociales altas se distingue de los grupos anteriores de forma importante. La Figura 10 muestran la intensión de transitar desde temas como *profesionalización y emprendimiento* hacia temas de *marketing e idiomas dentro del ámbito empresarial y hacia artes en cuanto a desarrollo personal*.



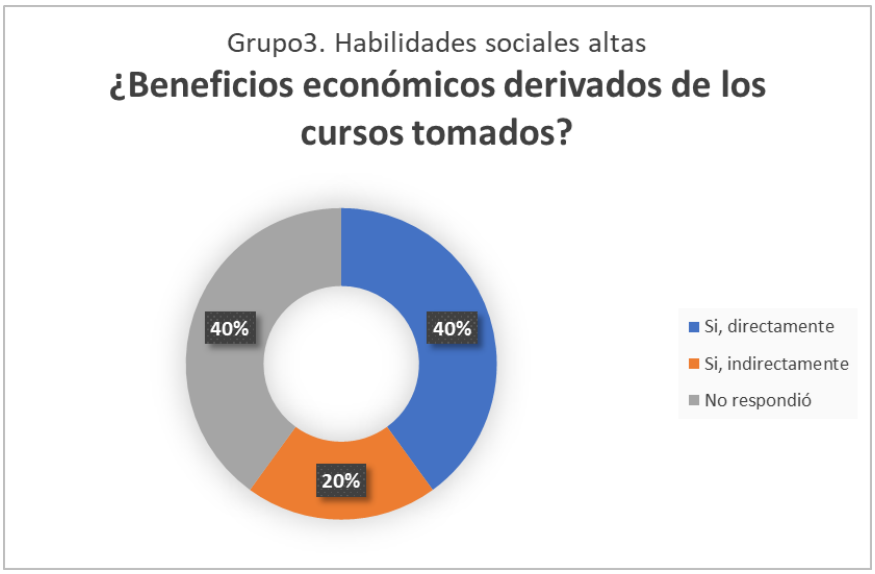
Grupo 3. Habilidades sociales altas

Categoría de cursos	Cursos tomados	Cursos por tomar
ÁMBITO LABORAL-EMPRESARIAL		
Ventas	**	
Marketing	***	*****
Finanzas y contabilidad	*	*
Empresa profesionalización	****	**
Innovación y diseño	**	**
Cooperativismo	**	
Emprendimiento	****	**
Herramientas y ofimática	*	
Idiomas	*	***
ÁMBITO PERSONAL Y DE DESARROLLO HUMANO		
Salud	*	**
Género y Derechos humanos	**	
Educativos	*	*
Socioambientales	*	
Autoayuda		**
Comunicación		*
Formación universitaria		*
Cocina		
Artes y manualidades		***

* indica las frecuencias de categorías mencionadas

Figura 10. Autodirección de aprendizajes del Grupo de habilidades sociales ALTAS. Fuente: Autoría propia.

La gráfica 9 muestra que el 60% de las mujeres de este grupo mencionan haber tenido beneficios económicos de los cursos que han tomado, ya sea de forma directa o indirecta.



Gráfica 9. Beneficios económicos expresados Por el Grupo de habilidades sociales ALTAS. Fuente: Autoría propia.

LOS TRES GRUPOS EN CONJUNTO

Adicionalmente a los anterior y de forma general para los tres grupos, se les pidió a las que mencionaron que sí habían tenido ingresos de los cursos tomados, que respondieran la pregunta: ¿De qué manera los cursos tomados les han ayudado a incrementar sus ingresos?

Las respuestas apuntaron a que además de incrementar sus ingresos, les ayudan a múltiples situaciones como: *abrirse posibilidades, mantenerse actualizadas, administrar mejor sus recursos, emprender, aumentar su seguridad y confianza personal, tener finanzas sanas, enfocarse en procesos personales, conocer cosas que no sabían, posicionarse mejor, reafirmar conocimientos*, entre las más importantes.

Concluimos esta sección recordando lo que Burbules (2012) sostiene… que se requieren nuevas teorías del aprendizaje que integren el aprendizaje formal, informal y el aprendizaje experiencial y situado, y del mismo modo, se requieren habilidades en el diseño de estrategias de aprendizaje que aprovechen e

interrelacionen el aprendizaje que tiene lugar en contextos diversos potenciando los elementos claves que dan en los procesos de aprendizaje.

5.6.4. Criterios de selección, evaluación, inscripción y pago de programas de formación.

Como último dato a recolectar con el diagnóstico general aplicado a las mujeres, están los criterios de selección, evaluación, inscripción y pago que ellas hacen hacia los programas de formación.

La Figura 11. Muestra que el grupo de habilidades sociales BAJAS da mayor importancia a *la utilidad para el trabajo y la importancia del tema* al momento de evaluar un curso y al *tiempo que dura, los horarios y los costos* al momento de pagarlo.

Grupo 1. Habilidades sociales bajas

52 — Del más importante al menos importante

CRITERIOS PARA EVALUAR UN CURSO	Frecuen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La institución que lo imparte	8%	6%	2%								
Los instructores que dan el curso	2%									2%	
El diseño del programa	6%		4%				2%				
La importancia del tema	19%	8%	10%	2%							
La utilidad para el trabajo	23%	8%	8%	8%							
La utilidad para la vida diaria	13%	6%	4%	2%					2%		
La utilidad para ganar dinero	15%	2%	2%	10%				2%			
Que me ayude a relajarme (Hobbie)	4%			2%		2%					
Que sea práctico y con actividades	8%			6%	2%						
Otro	2%										2%

52 — Del más importante al menos importante

CRITERIOS PARA PAGAR E INSCRIBIRSE A UN CURSO	Frecuen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El tiempo de duración del curso	19%	8%	6%	6%							
El tiempo que dura cada sesión	8%		2%	4%				2%			
Los horarios en los que se imparte	17%	6%	6%	4%	2%						
Si otorga constancia o diploma	13%	6%	2%	4%			2%				
Los costos del curso	25%	8%	12%	6%							
La forma de pago	2%				2%						
Si es gratuito	6%		2%	2%						2%	
Si participas en equipo	2%								2%		
Si compartes aprendizajes con otros	6%	2%		4%							
Otro	2%										2%

Figura 11. Criterios de evaluación, selección y pago del Grupo de habilidades sociales BAJAS. Fuente: Autoría propia

El grupo de habilidades sociales MEDIAS y ALTAS, como se observa en las Figuras 12. Y 13. Respectivamente, dan mayor importancia a *el diseño del programa*, *la utilidad para el trabajo y la importancia del tema* al momento de evaluar un curso. Al momento de pagar el curso valoran más *los costos del curso y si otorgan diplomas o constancias.*

Grupo 2. Habilidades sociales medias

33 Del más importante al menos importante

CRITERIOS PARA EVALUAR UN CURSO	Frecuen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La institución que lo imparte	3%		3%								
Los instructores que dan el curso	6%			6%							
El diseño del programa	24%	6%	9%	9%							
La importancia del tema	21%	6%	15%								
La utilidad para el trabajo	24%	18%		6%							
La utilidad para la vida diaria	6%	3%	3%								
La utilidad para ganar dinero	0%										
Que me ayude a relajarme (Hobbie)	6%			6%							
Que sea práctico y con actividades	9%		3%	6%							
Otro	0%										

32 Del más importante al menos importante

CRITERIOS PARA PAGAR E INSCRIBIRSE A UN CURSO	Frecuen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El tiempo de duración del curso	16%	3%	13%								
El tiempo que dura cada sesión	13%			13%							
Los horarios en los que se imparte	9%	3%	3%	3%							
Si otorga constancia o diploma	19%	3%	3%	13%							
Los costos del curso	28%	16%	9%	3%							
La forma de pago	0%										
Si es gratuito	9%	9%									
Si participas en equipo	0%										
Si compartes aprendizajes con otros	3%		3%								
Otro	3%		3%								

Figura 12. Criterios de evaluación, selección y pago del Grupo de habilidades sociales MEDIAS.
Fuente: Autoría propia

Grupo 1. Habilidades sociales altas

51 Del más importante al menos importante

CRITERIOS PARA EVALUAR UN CURSO	Frecuen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La institución que lo imparte	14%	10%		4%							
Los instructores que dan el curso	6%			4%					2%		
El diseño del programa	16%	2%	2%	10%				2%			
La importancia del tema	24%	10%	12%		2%						
La utilidad para el trabajo	22%	8%	10%	4%							
La utilidad para la vida diaria	2%		2%								
La utilidad para ganar dinero	12%		2%	8%						2%	
Que me ayude a relajarme (Hobbie)	2%				2%						
Que sea práctico y con actividades	4%		2%				2%				
Otro	0%										

51 Del más importante al menos importante

CRITERIOS PARA PAGAR E INSCRIBIRSE A UN CURSO	Frecuen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El tiempo de duración del curso	20%	2%	6%	10%	2%						
El tiempo que dura cada sesión	10%		4%	4%			2%				
Los horarios en los que se imparte	14%	4%	6%	4%							
Si otorga constancia o diploma	10%	4%		4%				2%			
Los costos del curso	22%	12%	6%	2%		2%					
La forma de pago	6%		2%	2%					2%		
Si es gratuito	10%	8%	2%								
Si participas en equipo	2%									2%	
Si compartes aprendizajes con otros	8%		4%	4%							
Otro	0%										

Figura 13. Criterios de evaluación, selección y pago del Grupo de habilidades sociales ALTAS.
Fuente: Autoría propia

Hallazgos y Conclusiones

Hallazgos más importantes y conclusiones.

El grupo de mujeres participantes en este estudio son mujeres mayormente profesionistas con grados de licenciatura y maestría. Nos referiremos a ellas como *el grupo de mujeres* de aquí en adelante. Forman parte también de un ecosistema emprendedor que ya sea por oportunidad o por necesidad las lleva a un mundo de competitividad que exige de ellas proactividad, ausencia de miedos a tomar riesgos, a hacer frente a dificultades diversas y muchas veces a ocultar sus vulnerabilidades.

Buscan un desarrollo profesional para laborar en una empresa o en su propio emprendimiento, que tiene como punto de partida su propio desarrollo personal que a su vez tiene como soporte su propio ámbito familiar. Los andamiajes, como bien se dice, influyen de manera diferencial en el desarrollo de las personas, especialmente en el aprendizaje (Korzeniowski, 2018).

Nos hemos propuesto ahondar en la relación entre educación, trabajo, y género que se refleja entre otras cosas en *trayectorias laborales*, *trayectorias formativas*, *acciones y cuidados de la familia*, en los *roles de género,* en la *distribución del tiempo*, en la *distribución de las tareas*, en *las actividades de formación y autoformación*, y en una vida social como mujer, madre y profesionista.

Nos hemos preguntado también, en virtud de lo anterior y de lo expuesto en los capítulos anteriores: ¿Qué podría limitar la autoformación para el desarrollo de todas las habilidades de estas mujeres? ¿Cuáles son las condiciones propias o del entorno que les impiden, les dificultan, les limitan o les permiten lograr los objetivos que ellas mismas se han planteado? ¿Tienen limitaciones propias? ¿Del entorno? ¿Sus ambientes personales de aprendizaje les son propicios?, ¿Existe una edad en la que la condición de las mujeres es más compleja debido a las mejores etapas de productividad,

fertilidad y realización familiar y/o laboral? Éstas son algunas de las preguntas que justificaron el interés por llevar a cabo esta investigación.

Es, en este contexto, que nos hemos planteado dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las limitaciones que tienen las mujeres mayores de 20 años para autoformarse en línea con fines de inserción en el mundo del trabajo?

Partimos del supuesto que el objetivo más importante de las mujeres es prepararse, alcanzar un desarrollo personal que les permita aprender a utilizar sus propios conocimientos, sentimientos y actitudes para aprender permanentemente de forma autodeterminada. Para hacerlo, conscientes o no de ello, deben desarrollar un estilo de aprendizaje, afinar sus habilidades metacognitivas, mejorar sus habilidades sociales y reflexionar sobre su propio autoconcepto, así como vivir una vida emotiva y social. “Aprender a hacer” es la lógica del mundo del trabajo, aprender haciendo es el *aprendizaje experiencial*. Agregar valor y recibir algo a cambio en un entorno que les permita un desarrollo integral como mujeres.

LO HALLADO

Hallazgos sobre las limitaciones propias y del entorno.

- ✓ No se encontraron en las pruebas estadísticas realizadas, relaciones significativas entre la edad y el desarrollo de habilidades metacognitivas, tampoco con el desarrollo de habilidades sociales ni con los estilos de aprendizaje. Lo anterior sugiere que la edad no incide significativamente.
- ✓ No parece que para el grupo de mujeres el grado de estudios sea una limitante para la autoformación en línea, por el contrario, muestran un desarrollo de habilidades alto sin importar la edad.
- ✓ Se encontró una presencia *casi nula* de haber estado o estar en puestos directivos, aun cuando los promedios de estudios son de educación superior y posgrado.

- ✓ Más del 53% de las mujeres participantes, para el tercer empleo ya son independientes (emprendedoras o sin empleo), es decir salen del empleo laboral hacia el autoempleo. Esta transición se lleva a cabo en un rango no mayor de 10 años y el salto más drástico se da a partir de los 40 años. Solo un 25% permanece empleada. A los 50 años el 72% ya no están contratadas en alguna organización.
- ✓ En los resultados sobre los que a las mujeres pudiera impedirles, dificultarles, limitarles o permitirles autoformarse en línea, muestran de forma muy importante las limitaciones de *tiempo* y *dinero*. El grupo de habilidades sociales altas dijo estar menos limitadas por esto.
- ✓ Llama la atención en los grupos de habilidades sociales bajas, medias y altas las menciones sobre limitantes por *estado de ánimo* y por *situación familiar* para autoformarse.
- ✓ El análisis estadístico de correlación comprueba lo anterior, ya que nos muestra que para los tres grupos de habilidades sociales existe una *relación muy significativa* entre *limitación por alguna situación familiar y las enfermedades físicas y de estado de ánimo*.

Bien, considerando lo que Panadero y Alonso Tapia mencionan en su estudio sobre teorías de autorregulación educativa, los hallazgos sobre limitaciones propias o del entorno, refuerzan sin duda la tesis de que la automotivación de las mujeres para autoformarse responde más a mantenerse actualizadas (con un enfoque más ocupacional pragmático, que de desarrollo de habilidades metacognitivas) que a una curiosidad que busca un descubrimiento (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

La autoformación en línea es más intuitiva y fenomenológica, como fue posible ver en los registros expresados de temas de interés para ellas. Los resultados muestran una autoformación “ecléctica”, basada en expectativas y valores y determinada por condiciones del cuidado familiar entre las más importantes. Sobresalen como limitaciones mencionadas, en el grupo de

mujeres estudiadas, el tiempo, el dinero, estados de ánimo y situaciones familiares.

Vale la pena recordar aquí lo que Karina Batthyány define como *el cuidado*. *El cuidado*, según la autora, designa la acción de ayudar a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Engloba, por lo tanto, hacerse cargo del cuidado material, que implica un "trabajo", del cuidado económico, que implica un "costo económico", y del cuidado psicológico, que implica un "vínculo afectivo, emotivo, sentimental" (Batthyány, 2021). Todo apunta a que una de las mayores limitaciones en nuestro caso es esa. Es probable que por eso no transiten por puestos directivos con todo y que, el grado de estudios es superior y que ésa sea la razón por la que abandonan, por decisión propia u obligadas, las empresas o instituciones donde están contratadas para salir del ámbito laboral al emprendimiento, al desempleo o a la informalidad.

El trabajo remunerado en promedio de las mujeres es inferior al de los varones porque ellas están obligadas a atender las responsabilidades en casa y a los familiares, además de que el trabajo del cuidado de niños, enfermos y adultos mayores aumenta el tiempo invertido por las mujeres en las actividades del hogar (Batthyány, 2021).

Hallazgos sobre las limitaciones en los Ambientes Personales de Aprendizaje (PLEs).

- ✓ Al analizar los *recursos tecnológicos* que el grupo de mujeres en cuestión tiene, se encontró que cerca del 90% tienen acceso a Internet por medio de una computadora, un celular o una tableta digital, lo que nos indica que los dispositivos de acceso no son una limitación.
- ✓ Al analizar también las *herramientas digitales* que más utilizan para la autoformación en línea el grupo de mujeres, se encontró que

su ambiente personal de aprendizaje parece *suficiente y limitado*. En cuanto a buscadores y campus virtuales se refiere, el uso intensivo y casi único de Google y con menos intensidad el Google Academy.

- ✓ Para los campus, o plataformas dedicadas a cursos y programas de formación virtuales, es posible afirmar que su uso es muy reducido casi nulo. Hubo menciones de algún campus de universidad privada; no hubo mención alguna de universidades públicas y tampoco de portales de formación como Crehana, Audacity, Coursera, etc.
- ✓ Es posible afirmar que las pocas opciones que utilizan para acceder a fuentes de información académicas formales por estos medios parecen una limitante.
- ✓ En cuanto al uso de redes sociales para autoformarse, destacan de forma intensiva Youtube y Whatsapp. En segundo plano aparecen Facebook, Pinterest, Instagram, TicToc y Messenger.
- ✓ Destacan como algo relevante las menciones del uso de Podcast como algo de uso moderado pero en todos los grupos.
- ✓ Sorprende la ausencia de redes sociales empresariales como Linkedin y Twitter, las cuales no fueron mencionadas ni una sola vez.
- ✓ Indiscutiblemente son Google y las redes sociales las que privilegian los ambientes personales del grupo de mujeres, lo que suponen ambientes personas de aprendizaje en línea básicos.

Uno de los aspectos hallados que consideramos como limitación importante es el reducido *ambiente personal de aprendizaje* (PLE) que muestran las mujeres participantes. Los resultados de nuestra investigación muestran, que el desarrollo de competencias apoyándose en los avances tecnológicos para la educación en línea, pudieran estar llevándolas a una *precarización laboral y educativa* especialmente cuando de *formación autodirigida* se trata ya que no están siendo capaces de autodirigir su aprendizaje con fines de inserción en el mundo del trabajo como una

alternativa de autoempleo formal y no están logrando lidiar con las condiciones de administración del tiempo, el dinero y manejo de la emocionalidad si está ligada a alguna situación familiar.

Entendemos por *precarización educativa* aquella educación impartida sobre un terreno inseguro o con una infraestructura de poca calidad. Dicha precariedad genera una limitación que impide o dificulta el desarrollo educativo y autoformativo de la persona. Recordemos que Adell y Castañeda mencionan en su artículo El Ecosistema Pedagógico de los PLEs, que abordar las limitaciones del autoaprendizaje en línea requiere comprender los conceptos de *educación flexible, aprendizaje abierto y ambiente personal de aprendizaje (PLE)*. Lo anterior hacer complejo entender y explicar los rasgos claves de la autoformación en línea (Castañeda & Adell, 2013), pero sin duda un PLE reducido, corto, escaso de posibilidades será un problema importante.

En palabras de los autores: “Entender los PLE y asumirlos como enfoque fundamental de lo que es importante en educación supone entender que forman parte de la respuesta a algunas de las preguntas que nos hacemos desde hace tiempo, que nos dan un prisma desde el que mirar, que explicitan por fin y mezclan todo lo que aprendemos formal, no formal o informalmente y que promueven activamente nuestros procesos de metacognición” (Castañeda & Adell, 2013). Se vuelve fundamental para el proceso de metacognición que el PLE sea rico, complejo y adaptativo, por lo que es dinámico y un lugar donde no hay respuestas simples ni relaciones evidentes (Castañeda & Adell, 2013).

Es claro que los procesos heutagógicos implícitos en la autoformación que las mujeres participantes en esta investigación muestran, requieren de un aprendiz libre que ajuste el curso del aprendizaje, diseñe y desarrolle el mapa del aprendizaje, desde el currículum hasta la evaluación de una forma autodirigida (Castañeda & Adell, 2013), sin embargo, en nuestro caso, eso no parece estar sucediendo.

Si profundizamos aun más en las implicaciones que las mujeres tienen por no tener un PLE adecuado, Jesús Salinas nos recuerda que hay tres elementos principales de los PLEs: *herramientas, recursos y personas* (Salinas, 2013). En los resultados obtenidos del caso que nos ocupa, las herramientas son suficientes, aunque podrían ser mucho más ricas; los recursos académicos para aprendizajes formales son casi nulos, no así los recursos para aprendizajes informales; y el grado de estudio de las personas es superior aunque ciertas habilidades sociales no lo son y como vimos en párrafos anteriores un PLE deficiente puede dar procesos cognitivos y metacognitivos deficientes al final del proceso de autoformación buscado.

Hallazgos sobre los Estilos de Aprendizaje utilizados para autoformarse, la autodirección de los aprendizajes y la eficiencia terminal de los programas de formación.

- ✓ Los puntajes obtenidos por el grupo de mujeres, en estilos de aprendizaje, muestran una tendencia alta en los estilos *reflexivo-teórico* versus los estilos *activo-pragmático.* Lo anterior supone una tendencia a adoptar posturas de observador que analiza, que recoge datos, pospone las conclusiones y trata de pasar desapercibido. También implica pensar en forma secuencial y paso a paso integrar datos, sintetizarlos y actuar lógica y racionalmente.
- ✓ Hay hasta 4 y 5 puntos de distancia (de 20 posibles) *entre la reflexión y acción* mostrada en los resultados del grupo y de 2 a 4 puntos de distancia *entre lo teórico y lo activo.*
- ✓ Por otra parte, la correlación estadística entre grupos de habilidades sociales y estilos de aprendizaje nos muestra una correlación positiva significativa. A mayor desarrollo de habilidades sociales, mayor estilo reflexivo y teórico.
- ✓ En el análisis de la autodirección de los aprendizajes, de lo que han cursado y hacia dónde desean dirigirse, es posible observar

para los grupos de habilidades sociales bajas y medias una formación en cursos de marketing, finanzas y profesionalización empresarial, que desean seguir tomando y además transitar hacia la formación de idiomas y temas de salud especialmente.

- ✓ Solo un 40% de las mujeres del grupo de habilidades sociales bajas mencionó que los cursos les hubieran ayudado a tener ingresos económicos ya sea de forma directa o indirecta, lo que para el grupo de mujeres de habilidades medias fue un 64%.
- ✓ En el análisis de la autodirección de los aprendizajes, de lo que han cursado y hacia dónde desean dirigirse, del grupo de habilidades sociales altas se observan diferencias importantes con los otros dos grupos. Este grupo ha tomado cursos de emprendimiento, innovación, profesionalización, cooperativismo y marketing y desea seguir preparándose en marketing, pero transitar hacia idiomas, artes y manualidades.
- ✓ Un 60% de las mujeres del grupo de habilidades sociales altas, dice tener beneficios económicos derivados de los cursos que ha tomado, ya sea de forma directa o indirectamente.
- ✓ Hay un consenso entre los grupos a través de las palabras más mencionadas cuando se les preguntó acerca de oros beneficios de la autoformación. Ellas mencionan: abrirse posibilidades, mantenerse actualizadas, administrar mejor sus recursos, emprender, aumentar su seguridad y confianza personal, tener finanzas sanas, enfocarse en procesos personales, conocer cosas que no sabían, posicionarse mejor, reafirmar conocimientos, entre las más importantes.
- ✓ Referente a la eficiencia terminal de los cursos a los que se inscriben las mujeres, se ve una tendencia clara: los grupos de menos desarrollo de habilidades sociales mencionan mayor porcentaje de cursos finalizados, mientras que las de mayores habilidades sociales tienen menores porcentajes de finalización. Lo

mismo sucede con los cursos a los que se inscriben y por alguna razón no los empiezan siquiera. El grupo de habilidades sociales medias es más propenso a empezar cursos y no terminarlos.

- ✓ Los grupos de habilidades sociales medias y altas, dan mayor importancia a el diseño del programa, la utilidad para el trabajo y la importancia del tema al momento de evaluar un curso. Al momento de pagar el curso valoran más los costos del curso y si otorgan diplomas o constancias.
- ✓ El grupo de habilidades sociales bajas da mayor importancia a la utilidad para el trabajo y la importancia del tema al momento de evaluar un curso y al tiempo que dura, los horarios y los costos al momento de pagarlo.

Los resultados obtenidos en las respuestas de las mujeres participantes en este estudio, en donde a mayor desarrollo de habilidades sociales mayor tendencia a estilos de aprendizaje reflexivo-teórico nos llevan a pensar que no están logrando un *aprendizaje experiencial* o las competencias para lograrlo. El aprendizaje experiencial involucra al alumno de manera directa y entiende los temas nuevos desde su mismo contexto (Espinar & Vigueras, 2020), dando origen a un discernimiento a través de la percepción y un sentido de ver el mundo.

Lo anterior podría explicar también, el que no puedan medir ni asegurar que los aprendizajes obtenidos de forma autodirigida les han reportado beneficios económicos directamente. Las mujeres, ya lo decía Gallart, deben pasar en su vida por tres ámbitos, que responden a esferas distintas: familia, escuela y organización laboral (Gallart, 1997), en procesos conflictivos y si coordinación entre sí. Las mujeres deben ser trabajadoras y ciudadanas. Para esto deben adquirir las competencias con el supuesto de que habrá equidad e igualdad de

oportunidades para ellas. Es claro que la autoformación en línea las aleja del aprendizaje experiencial, al parecer de forma más acentuada.

Igual de relevante y contrastante con lo anterior, resulta la intención de autoformarse para abrirse posibilidades, mantenerse actualizadas, aumentar su seguridad personal y no mencionar directamente la intención precisa de obtener un beneficio económico o insertarse en el mundo laboral especificando las áreas y especializades precisas y por ende las competencias requeridas. El salto de temas y las rutas de aprendizaje que se plantearon parecen hacer más referencia al autoconcepto.

En su libro Teorías el Aprendizaje, Schunk plantea que la idea de una relación positiva entre el autoconcepto y el aprendizaje escolar es posible. Refiere que los estudiantes que confían en sus capacidades de aprendizaje y que se sienten valiosos muestran mayor interés y motivación en la escuela, lo que mejora el aprovechamiento. A su vez, el mayor aprovechamiento valida la confianza en uno mismo para aprender y mantiene una alta autoestima (Schunk, 2012).

Este planteamiento de Schunk podría explicar la falacia del círculo de interés que muestran las mujeres estudiadas, al aprender lo que a ellas les parece necesario con la ilusión de actualizarse y estar más preparadas, que refuerza su autoestima y las motiva, pero que no las acerca verdaderamente a la inserción laboral.

Recordemos que *el autoconcepto* se refiere al conjunto de autopercepciones de una persona que a) se forman a través de las experiencias y las interpretaciones del ambiente y b) reciben una influencia importante de los reforzamientos y evaluaciones de otras personas significativas (Schunk, 2012). El autoconcepto general incluye percepciones de uno mismo en los dominios académico, social, emocional y físico. El autoconcepto no se forma de manera pasiva, sino que es una estructura dinámica que media entre los procesos intrapersonales e interpersonales significativos, lo que puede

explicar también que las mujeres de las que hablamos se inclinen por estilos reflexivos-teóricos en lugar de pragmáticos. De alguna forma parece ser un estilo donde queda menos vulnerable su autoconcepto.

Hallazgos sobre las Habilidades de Metacognición y Ejecución

- ✓ Los resultados obtenidos para las habilidades metacognitivas de las mujeres fueron *medios* y *altos*. No hubo ni bajos, ni muy bajos. Lo anterior indica que el desarrollo de habilidades metacognitivas no es una limitante para ellas.
- ✓ No se encontró en las pruebas estadísticas, una relación entre las habilidades sociales y el de habilidades metacognitivas. Son independientes.

Articular medios y fines para alcanzar una meta implica, coordinar los procesos para recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo, procesar los datos provenientes del contexto de operación presente y anticipar los posibles resultados de distintas opciones de respuesta en el futuro (Korzeniowski, 2018). También se sabe que hay una estrecha relación entre las funciones ejecutivas o metacognitivas y el rendimiento escolar.

Los resultados obtenidos nos muestran, que las mujeres obtuvieron puntajes altos en esta actividad ejecutiva, sin embargo ya mencionábamos en párrafos anteriores que un PLE pobre puede hacer que este potencial no sea aprovechado, lo que parece en este caso ser el caso.

Hallazgos sobre las Habilidades Sociales

- ✓ El grupo de mujeres muestra en su conjunto, puntajes en habilidades sociales que van, del rango 112 a 159 puntos, lo que las coloca en un nivel de “bastante” y “muy desarrolladas”. Es claro que esta no es una limitante, por el contrario, el nivel de desarrollo es importante.

- ✓ Llama solo la atención aquí, que, al profundizar en las categorías del test, las habilidades de “afrontar el ridículo”, “interactuar con personas que me atraen” y “defender los derechos propios” son las únicas que muestran puntajes de *muy poco* o *poco desarrollados*.

De Miguel en su artículo denominado *Enseñanza de habilidades de interacción social a niños con riesgo de exclusión*, concluye que “En el proceso de ser capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir una combinación de comportamientos adecuados para esa situación determinada entran en juego recursos internos del niño, sobre todo cognitivos y afectivos, los que a su vez, se desarrollan con recursos externos vinculados a la interacción con pares y adultos, particularmente los estilos de crianza y los sistemas de valores asociados a la cultura parental” (De Miguel, 2014).

Las mujeres de nuestro estudio muestran especial deficiencia en la habilidad de *afrontar el ridículo, defender los derechos propios e interactuar con personas que les atraen*. Lo anterior da cuenta de indicios de una ansiedad social, y, una comprometida asertividad que pudiera hacer que no se arriesguen en ámbitos laborales donde se sientan vulnerables.

Es pertinente aquí recordar a Judith Butler cuando dice que la *performatividad de género* está atada por las diferentes formas en que los sujetos acaban siendo elegibles para el reconocimiento. Para la autora, ser un sujeto requiere cumplir con ciertas normas que gobiernan el reconocimiento, las que hacen a una persona ser reconocible. Y, por tanto, el no cumplimiento pone en cuestión la viabilidad de la propia vida, de las condiciones ontológicas de pervivencia que cada uno posee (Butler, 2009). Butler expresa: “Por tanto, afirmaría, es sobre este planteamiento de lo que define a quién es considerado sujeto y quién no, como la performatividad se vincula con la precariedad” (Butler, 2009, pág. 325).

LAS CONCLUSIONES

Como ha sido posible observar a lo largo de esta investigación y sus resultados, la autoformación en línea para las mujeres que desean prepararse con fines de inserción en el mundo del trabajo va más allá de un programa de formación a distancia. El fenómeno de la autoformación, trasciende a los ámbitos de las condiciones familiares, las habilidades o competencias metacognitivas y sociales desarrolladas, el autoconcepto, la emotividad y sin duda las condiciones de tiempo y dinero.

Las estrategias para autoformarse que muestran las mujeres son “eclécticas”, aun y cuando poseen la preparación y las habilidades metacognitivas necesarias para planear, autodirigir y evaluar sus aprendizajes; responden más a fortalecer el auto-concepto, la auto-valía y la auto-identidad que a obtener competencias específicas para un desarrollo profesional. No hay resultados evidentes de que la formación autodirigida hasta ahora les haya permitido tener ingresos medibles directamente.

Los procesos heutagógicos implícitos en la autoformación requieren de un aprendíz libre, que ajuste la ruta de su aprendizaje, diseñe y desarrolle desde el currículum hasta la evaluación de una forma autodirigida, para al final obtener los conocimientos y competencias para insertarse en el mundo laboral. Para lograr esto se requiere un círculo virtuoso de combinar las herramientas, los recursos y las personas con estrategias de educación flexible, de aprendizajes abiertos y de ambientes personales de aprendizaje ricos y adaptativos.

Una de las limitaciones más importante encontrada en el grupo de mujeres estudiadas, está en su *ambiente personal de aprendizaje (PLE)* muy reducido y enfocado casi en su totalidad a redes sociales. Lo anterior hace que transiten en la educación abierta con aprendizajes informales lo que no contribuye a potenciar las habilidades metacognitivas como hemos visto a lo largo de lo expuesto anteriormente.

Se suman a este ámbito, estilos de aprendizaje reflexivos-teóricos lo que, las aleja, del aprendizaje experiencial y cognitivo, es decir, disponen del

control psicológico, pero no del control social, lo que no es ideal para insertarse en el mundo del trabajo. Se encaminan así, sin desearlo, a una precariedad laboral y educativa.

También están presentes tres aspectos más, con puntuaciones bajas, en las habilidades sociales: no saber cómo afrontar el ridículo, no saber cómo interactuar con personas que les atraen y no ser hábiles para defender los derechos propios. Es claro que la tendencia de estilo de aprender teórica-reflexiva combinada con una ansiedad social no dará el resultado esperado de cara a la productividad empresarial. El aprendizaje experiencial, que debiera involucrar al alumno de manera directa en el entorno para entender los temas, simplemente en el grupo estudiado no parece darse, profundizando así la precariedad educativa y laboral.

En el *ámbito personal y de género*, la mayor limitante es el tiempo y el dinero. También una correlación muy significativa entre limitación por alguna situación familiar y las enfermedades físicas y de estado de ánimo. Esto podría estar relacionado con la rapidez o lo prematuro, que las mujeres del grupo estudiado presentan, al salir de forma prematura del ámbito laboral formal hacia el emprendimiento o el desempleo.

¿Qué sigue?

Esta investigación busca dar luz en la transformación del paradigma actual de la educación continua con enfoque de género. Es indispensable situarse desde la persona del alumno ante el fenómeno de la autoformación y autodirección del aprendizaje con fines de inserción en el mundo laboral. Es claro que no basta el desarrollo de habilidades hasta ahora desarrolladas. El entorno educativo está girando a nuevos paradigmas educativos y fenomenológicos que habrá que saber abordar. El reto es enorme y poco atendido en grupos de mujeres que por su cuenta desean avanzar en su desarrollo profesional.

Será pertinente entonces, a la luz de los resultados obtenidos hasta ahora, avanzar más allá. Proponer los lineamientos de un modelo heutagógico, de auformación en línea, con enfoque de género, constructivista, que contemple el desarrollo de *habilidades performativas*, y el desarrollo de *objetos tecnológicos* que al trascender generen alteridad y por ende sororidad, lo que sin duda puede incrementar sustancialmente sus posibilidades de inserción en el mundo del trabajo.

Para avanzar en el sentido planteado se requerirá pararse desde el Paradigma Existencial de Hanna Arendt y Karl Jaspers, hacia una Heutagogía “inmanente” y “práctica” (Antonelli, 2015) que, a través de los medios tecnológicos de formación en línea, se vuelva “trascendente” con elementos de ”alteridad” como bien menciona Galzacorta (2015).

Entender el fenómeno de forma integral y abordar esa complejidad es fundamental, razón por la cual, es pertinente seguir avanzando en las investigaciones centradas en educación, trabajo y género sumando también a los ambientes personales de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento.* (C. S:R:L:, Ed.) Uruguay: CONVOCACIÓN.

AIM. (2019). *15° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018 Movilidad en el Usuario de Internet Mexicano.* México: Asociación de Internet en México. Obtenido de https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/15%2BEstudio%2Bsobre%2Blos%2BHa_bitos%2Bde%2Blos%2BUsuarios%2Bde%2BInternet%2Ben%2BMe_xico%2B2019%2Bversio_n%2Bpu_blica.pdf

AIM. (2019). *Educación en línea en México 2018.* México: Asociación de Internet en México. Obtenido de https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/Estudio%2Bde%2BEducacio%CC%81n%2Ben%2BLi%CC%81nea%2BAIMX%2B2019.pdf

Akmanova, S., Anisimov, A., Bondarenko, T., Kameneva, G., Kopylova, N., & Chernykh, O. (2019). Un concepto educativo para los medios del desarrollo continuo de la preparación individual de autoaprendizaje de por vida. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 6*, 1-13. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=137409159&site=ehost-live

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de Aprendizaje.* (I. d. Educación, Ed.) España: Ediciones Mensajero. Obtenido de https://www.academia.edu/28631359/Alonso_Catalina_M_et_al_Los_Estilos_de_Aprendizaje

Andino, G. (2005). Más educación para menos empleo. *Revista Argentina de Sociología, 3*(4), 133-154. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=31759883&site=ehost-live

Antonelli, M., & Marcelo, S. (2017). El concepto de "Inmanencia práctica" en Deleuze. *Revista Ideas y Valores, 66*(164), 317-341. doi:http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n164.51898

Arendt, H. (1993). *La condición humana* (primera ed.). (Paidós, Ed.) Barcelona, España: Espasa Libros.

ASEM, A. d. (2020). *Radiografía del Emprendimiento en México 2020.* México. Obtenido de https://asem.mx/uploads/library/5fab135fe5396_Radiograf%C3%ADa%20del%20Emprendimiento%20en%20M%C3%A9xico%202020.pdf

Azqueta Díaz de Alda, A. (2017). El concepto de emprendedor: origen, evolución e interpretación. *En Simposio Internacional El Desafío de Emprender en la Escuela del Siglo XXI*, 21-39. Obtenido de https://idus.us.es/handle/11441/74177

Batthyány, K. (2021). *olíticas del cuidado.* Buenos Aires, México DF: Casa Abierta al Tiempo.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid, España: Editoroal La Muralla, S.A.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid, España: Editoroal La Muralla, S.A.

Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid, España: Editoroal La Muralla, S.A.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457. Obtenido de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.3516&rep=rep1&type=pdf

Bolívar, C. R. (2013). *Instrumentos y técnicas de Investigación Educativa.* Houston, Texas, USA: DANAGA.

Botello, P., & Héctor, A. (2015). Empoderamiento de la mujer latinoamericana: empleo y educación, 1960-2010. *Tendencias y Retos, 20*(2), 79-99. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151597.pdf

Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros sobre educación*, 3-14.

Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana, 4*(3), 321-336. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf

Caballo, V. E., & Salazar, I. C. (2017). Desarrollo y Validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El "Cuestionario de habilidades sociales" (CHASO). *Revista Psicología Conductual, 25*(1), 5-24. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/316582949_Desarrollo_y_validacion_de_un_nuevo_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_habilidades_sociales_el_Cuestionario_de_habilidades_sociales_CHASO?msclkid=6d271ba7c24d11ec84650ed6ebaf6e5d

Camus, A. (2018). *El hombre rebelde.* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Casanova, E. M. (1989). El proceso educativo segun Karls R Rogers: La igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(6), 599-603. Obtenido de file:///C:/Users/walmart/Downloads/Dialnet-ElProcesoEducativoSegunCarlRRogers-117692.pdf

Castañeda, L., & Adell, J. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En *en L.Castañeda y J.Adell (Eds), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (págs. 29-51). Alcoy: Marfil. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/314263448_El_ecosistema_pedagogico_de_los_PLE

Cherryholmes, C. H. (1992). (Re)clamación de pragmatismo para la educación. (U. d. Michigan, Ed.) *Revista de educación*(297), 227-262. Obtenido de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e18a23bd-1b68-49c7-b873-bac329ea85fe/re2971100485-pdf.pdf

Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología.* México: Oxford University Press México SA.

CONAPO. (2019). *Seminario Regional Transición Demográfica: Oportunidades y desafíos para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe.* Santiago,Chile: Consejo Nacional de Población. Obtenido de https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/maricruz_muradas_2019.pdf

Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos.* (A. G. Cabral, Trad.) California: Sage Publications, Inc. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/148173074/Creswell-Espanol

David Gijbels, I. R. (2014). Influencing Work-Related Learning: The Role of Job Characteristics and Self-Directed Learning Orientation in Part-Time Vocational Education. *International Journal of Training & Development, 18*(3), 188-203. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=97411453&site=ehost-live

De Felippis, I. B. (2014). Educación y Trabajo. Representaciones Acerca de la Ruptura del Binomio Perfecto. (U. N. Matanza, Ed.) *Cuadernos de Educación, 12*(12), 1-10. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=118949296&site=ehost-live

De Fellipis, I. B., & Andrian, S. G. (2014). Educación y Trabajo. Representaciones acerca de la ruptura del binomio perfecto. *Cuadernos de educación, 12*(12), 1-10. Obtenido de olíticas del cuidado

de Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(1), 17-26. Obtenido de file:///C:/Users/walmart/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeHabilidadesDeInteraccionSocialEnNinosCo-4696236%20(2).pdf

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(1), 17-26. Obtenido de file:///C:/Users/walmart/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeHabilidadesDeInteraccionSocialEnNinosCo-4696236%20(2).pdf

Del Dujo, A. G., & Muñóz, J. M. (2007). Autoformación: una perspectiva diferente. (U. d. Salamanca, Ed.) *Educación e Investigación, 33*, 621-637. Obtenido de https://doaj.org/article/f00b4af4dc6143fb977f75ccd03bc1c7

Del Dujo, A. G., & Muñóz, R. J. (2007). Autoformación: una perspectiva diferente. (U. d. Salamanca, Ed.) *Educación e Investigación, 33*, 621-637. Obtenido de https://doaj.org/article/f00b4af4dc6143fb977f75ccd03bc1c7

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol. I El campo de la investigación cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 179-194. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf

Española, R. A. (Junio de 2021). *Real Academia Española*. Obtenido de https://www.rae.es

Espinar, E., & Vigueras, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior, 3*(39), e12. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación Cualitativa.* Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Flores-Hernández, A., Martell-Ruíz, L., & Flores-Moreno, C. (2014). Experiencia de capacitación con perpectiva de género. Ruta hacia la ciudadanía. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo, 11*(3), 23. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v11n3/v11n3a2.pdf

Freiberg, A., & Fernández, M. (2012). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades Psicométricas en Estudiantes Universitarios. *Summa Psicológica UST, 10*(1), 103-117. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v10n1/a10.pdf

Frese, M. e. (1997). The concept of personal initiative: operationalization, reliability, and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*, 139-161. doi:https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x

Gallart, M. A. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*. Obtenido de https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a07.htm

Gallart, M. A. (2004). Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación. *Boletín Cinterfor, 155*, 33-75. Obtenido de https://www.oitcinterfor.org/node/5726

Galzacorta, I. (2015). Inmanencia y trascendencia en la producción de artificios tecnológicos. *Insauti*, 189-234. Obtenido de https://www.academia.edu/10358755/Inmanencia_y_transcendencia_en_la_producci%C3%B3n_de_artificios_tecnol%C3%B3gicos

Gijbels, D., Raemdonck, I., & Vervecken, D. (2014). Influencing Work-Related Learning: The Role of Job Characteristics and Self-Directed Learning Orientation in Part-Time Vocational Education. *International Journal of Training & Development, 18*(3), 188-203. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=97411453&site=ehost-live

Giraldo-O´Meara, M., Fernandez-Álvarez, J., & Belloch, A. (2019). Evaluación Metacognitiva en Psicopatología:El cuestionario de Habilidades Metacognitivas (CHM). *Revista Argentina de Clinica Psicológica, XXVIII*(1), 67-78. doi:10.24205/03276716.2019.1091

Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* España: Ediciones Morata, S.A.

Gómez, O., Johnny, J., & Correa, A. (2007). Trayectorias laborales. Una nueva estética. (U. d. Buenaventura, Ed.) *Revista Científica Guillermo de Ockham, 5*(1), 59-72. Obtenido de https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/download/500/307

Gómez-Rubio, C., & Mazzucchelli, N. (2021). *Entre la Inmanencia y Trascendencia: Hacia una genealogía de los saberes femeninos.* España. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/349152877_Entre_la_Inmanencia_y_Trascendencia_Hacia_una_genealogia_de_los_saberes_femeninos

González-Ugalde, C. (2014). Investigación Fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 141-158. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/287279759_Investigacion_fenomenografica

Goñi, E., & Madariaga, J. (2008). *El autoconcepto: perspectivas de investigación* (Vol. 13). España. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Héctor Andrés López Naranjo, M. C. (2020). *DETERMINANTES DEL EMPRENDIMIENTO EMPRESARIAL EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE EL MERCADO INFORMAL.* Palermo: Fundación Universidad de Palermo. Obtenido de https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr21/PBR_21_08.pdf

Herrada, V. E. (2020). Reflexiones para una didáctica emergente desde los aportes de Edgar Morín. *Revista de la escuela de ciencias de la educación, 2*(15), 23-33. Obtenido de https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/543

Herreras, E. B. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción psicológica, 11*(1), 21-34. Obtenido de https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/03_original3.pdf

Horn, H. (1993). Karl Jaspers (1883-1969). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, XXIII*(3-4), 769-788. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/jasperss.pdf

Huitrón, I. L. (2004). *Informalidad en América Latina: educación y grupos sociales más vulnerables.* Argentina: Debate 2: Educación y mercado de trabajo urbano: la situación en seis países de la región, SITEAL-IIPE-UNESCO-OEI. .

Ibarrola, M. (2005). Educación y Trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educatiba, 10*(25), 303-313. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20872724&site=ehost-live

INEGI. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019.* México: INEGI. Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/534997/INEGI_SCT_IFT_ENDUTIH_2019.pdf

INEGI. (2020). *Panorama Sociodemográfico de México 2020. Censo de Población y Vivienda.* México. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf

Jacinto, C., & Millenar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(52), 141-166. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100007&lng=es&tlng=es.

Jamovi-Project. (2021). (Versión 1.6). Obtenido de https://www.jamovi.org/

Juárez García, F., Villatoro Velázquez, J., & López Lugo, E. K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencias.* México, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.

Korzeniowski, C. (Junio de 2018). Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases. (S. y.-C.-M. Instituto de Ciencias Humanas, Ed.) *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)., 56*(18), 1-78. Obtenido de https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Las-funciones-ejecutivas-del-estudiante_-Dra.-Celina-Korzeniowski-2018_FINAL.pdf

Leache, P. A., & Llombart, M. P. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica, 24*(70), 115-151. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200005&lng=es&tlng=es.

Lladó, A. (2019). *La mirada lúcida.* Barcelona, España: Anagrama.

López, J. (2010). *Variaciones feministas en torno a la inmanencia y la trascendencia: Simone de Beauvoir, Luce Irigaray y la politica de lo simbólico.* (Vol. 15). España.

López, J. S. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2*(1), 28-37. doi:DOI: https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2085

López, M. D. (2000). *Estrategias de Autoaprendizaje para la asignatura de física del sistema abierto del nivel medio superior.* (U. A. León, Ed.) Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtenido de https://core.ac.uk/download/pdf/76582916.pdf

López, N., Héctor, A., Lozano, R., María, C., Martínez, L., Oscar, O., & Tunjo, B. (Julio de 2020). Determinantes del emprendimiento empresarial en Colombia: una mirada desde el mercado informal. (P. B. Review, Ed.) *Palermo Busines Review, 21*, 169-183. Obtenido de https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr21/PBR_21_08.pdf

Mankeliunas, M. V. (1961). Inmanencia y trascendencia en la persona humana. *Revista Colombiana de Psicología, 6*(1). Obtenido de http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/32600

Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*, 141-170. Obtenido de https://www.academia.edu/10358755/Inmanencia_y_transcendencia_en_la_producci%C3%B3n_de_artificios_tecnol%C3%B3gicos

Martín, R. B., & Donolo, D. S. (2019). Aprendizajes informales: perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. (e.-R. d. didáctica, Ed.) *Aprendizajes informales, 23*, 115-131. Obtenido de Castañeda & Adell, 2013.

Martínez Miguélez, M. (2004). El Método Etnográfico de Investigación. *DIALÓGICA: Revista Multidisciplinaria, I*(1), 13-44. Obtenido de http://miguelmartinezm.atspace.com/

Medina-Vicent, M. (2017). Mujeres y emprendimiento a través de Lean In: una perspectiva crítica. (E. Complutense, Ed.) *Cuadernos de Relaciones Laborales, 36*(2), 305-323. Obtenido de https://pdfs.semanticscholar.org/5faf/8761f18a01ba5c14a96179761eea626b8671.pdf?_ga=2.205968916.607811652.1625069818-454350307.1625069818

Millán, P. A. (1951). Los límites de la educación en K. Jaspers. *Revista española de pedagogía, 9*(35). Obtenido de https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/543

Millenar, C. J. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa, 17*(52), 141-166. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100007&lng=es&tlng=es.

Neuhold, E., & Linder, M. (2006). Quo Vadis, eLearning? *19.* Innsbruck Austria: Innsbruck University Press. Obtenido de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.6498&rep=rep1&type=pdf#page=19

Nieves-Loja, G. M. (2017). Hanna Arendt y el problema de la educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 23*(2), 219-235. doi:https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08

Núñez, F. (2020). *Performatividad en Judith Butle: Una introducción al concepto y sus fuentes* (Vol. 5). Argentina. doi: http://dx.doi.org/10.30972/ach.054317](http://dx.doi.org/10.30972/ach.054317

OIT. (2018). *Perspectivas sociales y de empleo en el mundo: Tendencias 2019.* Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_713013.pdf

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. En P. Educativa (Ed.)., *20*, págs. 11-22. Madrid. Obtenido de https://www.academia.edu/10358755/Inmanencia_y_transcendencia_en_la_producci%C3%B3n_de_artificios_tecnol%C3%B3gicos

Pardina, T. L. (2012). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto. *Revista de pensamiento contemporáneo*(37), 101-107. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843506

Parra, A. (2009). Fenomenografía y perspectiva biográfica en la investigación educativa. Aproximaciones epistemológicas. *X Congreso Nacional de Investigción Educativa* (págs. 1-10). Veracrúz: COMIE. Obtenido de http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0458-F.pdf

Parra, J. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico. *Educación y Educadores, 17*(1), 91-107. Obtenido de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=96250138&site=ehost-live

Parra, S. (2013). La relevancia del autoconocimiento y la autoconciencia del emprendedor en la toma de decisiones y la creación de una organización. *Current Opinion in Creativity, International Entrepreneurship., 2*(1), 28-34. Obtenido de file:///C:/Users/walmart/Downloads/29-Texto%20del%20art%C3%ADculo-89-1-10-20140102.pdf

Pearson, E. (2021). *PEARSON CLINICAL*. Obtenido de https://www.pearsonclinical.es/banfe-3-bateria-neuropsicologica-de-funciones-ejecutivas-y-lobulos-frontales

Peñaloza, H. A. (2015). Empoderamiento de la mujer latinoamericana: empleo y educación, 1960-2010. *Tendencias & Retos, 20*(2). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151597

Perryman, T. C.-A. (2013). Más allá de la torre de marfil: un modelo para potenciar las comunidades de aprendizaje informal. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 10*(1), 135-150. doi:http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1586

Portoundo, G. L. (2014). Existencia y comunicación en Karl Jaspers. (U. d. Andes, Ed.) *Filosofía*(23), 80-96. Obtenido de http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/filosofia/article/view/4820

RAE. (2021). *Real Academia Española*. Obtenido de https://www.rae.es/

Ramirez, J. G. (2004). Capacitación laboral para el sector informal en Colombia. *Boletín Cinterfor, 155*, 77-133. Obtenido de http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2003/103B09_100_span.pd

Rentería, L. I. (2019). ¿Nuevas sujetas, nuevas identidades? La vivencia profesional en la configuración de la identidad de género. *Revista de ciencias sociales y humanidades, 28*(55), 88-108. doi:http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2019.1.5

Rodríguez Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Revista Sophia, 14*(1), 51-64. doi:http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698

Rodriguez Palmero, M. L. (2004). Teoría del aprendizaje significativo. En M. T. Concept Maps: Theory (Ed.), *Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping* , (pág. 10). Pamplona. Obtenido de http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf

Rodriguez, G., Flores, J. G., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Rodríguez, J. M. (2002). Formación e Inserción Laboral. A vueltas con el Mercado de Trabajo. *Ediciones Universales de Salamnca, 14*, 127,141. Obtenido de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20709/la_autoformacion.pdf

Rodríguez, M. P. (2011). Teoría del aprendizaje significativo. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3*(1), 29-50. Obtenido de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html en (poner fecha)"

Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En *En L.Castañeda y J.Adell (Eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (págs. 53-70). Alcoy:Marfil. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/263730417_Ensenanza_flexible_y_aprendizaje_abierto_fundamentos_clave_de_los_PLEs

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación 6aEdición.* México: McGraw-Hill.

Sandin, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamento y tradiciones.* Madrid, España: Mc Graw Hull Interamericana de España.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría.* Buenos Aires: 3 Ediciones Lurniere S.A. Obtenido de https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlZHVjYXB1bnRlc3xneDplMTRiZDI0N2RlNjg4ZjA

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje* (sexta ed.). México: Pearson Educación. Obtenido de https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf

Selva, C. (2018). Género y trayectorias profesionales: realtos hacia la dirección. *Revista Latinoamericana de Administración, 31*(2), 378-391. doi:10.1108/ARLA-05-2013-0056

Serramona, J. L. (1999). La autoformación en una sociedad cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2*(1), 28-37. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación a Distanci

St.Vincent Millay, E. (2020). *Antología Poética* (Primera ed.). (Lumen, Ed.) Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.U.

STPS. (2020). *Perfil Puebla. Información Laboral.* Puebla: Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Obtenido de http://siel.stps.gob.mx:304/perfiles/perfiles_detallado/perfil_puebla.pdf

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la ._corla fundamentada.* (U. d. Antioquía, Ed.) Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Taleb, N. N. (2019). *Jugarse la piel.* Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introsucción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

TEAediciones. (2021). *COMPETEA - TEA Ediciones*. Obtenido de web.teaediciones.com/CompeTEA.aspx

Tejedor, F. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educar, 10*, 79-101. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10/0211819Xn10p79.pdf

Tokman, V. (2004). De la informalidad a la modernidad. *Boletín Cinterfor, 155*, 9-31. Obtenido de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/tokman.pdf

UNESCO. (1997). La educación de las personas adultas: La Declaración de Hamburgo. *La educación de las personas adultas: La Declaración de Hamburgo* (págs. 1-57). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

UNESCO. (2017). *3er Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos.* Hamburgo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. (U. d. Andes, Ed.) *Educere, 3*, 30-37. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf

Zapata, J. (2015). Heutagogía más allá de la Andragogía en educación superior para estudiantes adultos. Perú: Research Gate. Obtenido de https://www.academia.edu/10358755/Inmanencia_y_transcendencia_en_la_producci%C3%B3n_de_artificios_tecnol%C3%B3gicos

Zermeño, A. I. (1997). Reseña de "Introducción al pensamiento complejo" de Edgar Morin. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 6*, 175-176. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600609

Zilberbeg, C. (2014). ¿Un par incierto? *Tópicos del seminario, 31*, 195-208. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002014000100010&lng=es&tlng=es.

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema del problema de investigación **9**
Figura 2. Diagrama conceptual del proyecto de investigación **29**
Figura 3. Análisis contextual sobre el emprendedurismo **42**
Figura 4. Crecimiento económico de Puebla, trimestre 2º. Del 2019 **43**
Figura 5. Modelo de análisis y esquema de relaciones entre variables **47**
Figura 6. Diagrama de la definición de nuestro objeto de estudio **50**
Figura 7. Detalle de las características de estilos de aprendizaje (HONEY) **57 y 77**
Figura 8. Autodirección de aprendizajes del Grupo de hab sociales BAJAS **93**
Figura 9. Autodirección de aprendizajes del Grupo de hab sociales MEDIAS **95**
Figura 10. Autodirección de aprendizajes del Grupo de hab sociales ALTAS **97**
Figura 11. Criterios de evaluación-selección-pago Grupo de hab sociales BAJAS **99**
Figura 12. Criterios de evaluación-selección-pago Grupo de hab sociales MEDIAS **100**
Figura 13. Criterios de evaluación-selección-pago Grupo de hab sociales ALTAS **101**

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Distribución del grupo por edades **62**
Gráfica 2. Distribución del grupo por estado civil **62**
Gráfica 3. Distribución del grupo por último grado de estudio **64**
Gráfica 4. Distribución del grupo por número de hijos **65**
Gráfica 5. Distribución del grupo por situación laboral **67**
Gráfica 6. Intención de tomar cursos el próximo año **68**
Gráfica 7. Beneficios económicos expresados Grupo de hab sociales BAJAS **94**
Gráfica 8. Beneficios económicos expresados Grupo de hab sociales MEDIAS **96**
Gráfica 9. Beneficios económicos expresados Grupo de hab sociales ALTAS **98**

Índice de Tablas

Tabla 1. Clasificación de estudios consultados por eje temático **18**
Tabla 2. Transición de empleabilidad a independencia por empleo **69**
Tabla 3. Transición de empleabilidad a independencia por edad **69**
Tabla 4. Tabla valores obtenidos prueba Kruskall Wallis con edad y otras variables **72**
Tabla 5. Tabla valores obtenidos prueba Kruskall Wallis categorías hab. sociales **74**

Tabla 6. Puntajes de referencia del test de habilidades sociales **55 y 75**
Tabla 7. Promedios de los puntajes obtenidos en el test de habilidades sociales **76**
Tabla 8. Promedios de los puntajes obtenidos en el test de estilos de aprendizaje **78**
Tabla 9. Resultados de correlación entre estilos de aprendizaje y habilidades sociales **79**
Tabla 10. Puntajes de referencia del test de habilidades metacognitivas **50 y 80**
Tabla 11. Promedios de los puntajes obtenidos en el test de estilos de aprendizaje **80**
Tabla 12. Resultados de correlación hab. metacognitivas y hab. sociales **81**
Tabla 13. Frecuencias de menciones expresadas en porcentajes de limitaciones **83**
Tabla 14. Resultados de correlación grados de limit. autoformarse y hab. sociales **84**
Tabla 15. Recursos tecnológicos para acceso que las mujeres tienen **87**
Tabla 16. Ponderación de respuestas: herramienta digitales vs su frec de uso **89**
Tabla 17. Herramientas digitales que forman parte de su PLE **90**
Tabla 18. Eficiencia terminal de los cursos **91**

Anexos

Anexo A: FOR-1 - Diagnóstico general.

Liga: Cuestionario de Registro y Diagnóstico General Mujeres V.4.0.

Hola:Te invitamos a participar en este proyecto de investigación titulado: Autoformación en línea para mujeres.Investigación diseñada para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa en el área de posgrados de la Universidad. FASE 1: CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DE AUTOFORMACIÓN EN LÍNEALe preguntaremos a 100 mujeres de qué forma ellas buscan autoformarse en línea para mejorar sus ingresos e insertarse en el mundo del trabajo.La investigación está dividida en 4 fases y para cada fase hay un cuestionario.Este cuestionario corresponde a la fase 1 y te tomará 20 minutos aproximadamente responderlo. Como agradecimiento por tu participación, al finalizar, por habernos enviado los cuatro cuestionarios uno de cada fase, recibirás en un plazo no mayor de quince días hábiles y gratuitamente los resultados e interpretación de los cuestionarios 2, 3 y 4, lo que te permitirá conocer aquellas fortalezas y áreas que tienes que mejorar para emprender tu propio programa de aprendizaje y que contribuya a que pueda insertarse con mejores oportunidades al mundo laboral.De manera adicional recibirás un manual básico con sugerencias de cómo diseñar, organizar y evaluar tu autoformación y seguir adelante con tus planes.Entendemos que tu participación en este estudio es completamente voluntaria.Es muy importante para nosotros conocer tus opiniones.Las respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre los procedimientos, puede comunicarte con la Mtra. Cristina Ortíz de Montellano Nolasco en el teléfono +52 2225-248580 o por correo electrónico a cristina.ortizdemontellano.nolasco@iberopuebla.mxSi estás de acuerdo en participar y expresas que has sido debidamente informada de las condiciones de tu participación en el proyecto darás por firmado tu consentimiento en la fecha y hora en que escribes tu nombre completo, tu correo electrónico en el que deseas recibir los resultados arriba mencionados en el segundo párrafo después de dar click en el botón de ACEPTO/CONTINUAR que aparece al final de este comunicado.Muchas gracias por tu tiempo y apoyo.

PRIMERA PARTE: CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO GENERAL

A. DATOS GENERALES

¿Cuál es tu nombre completo?

¿Cuál es tu correo electrónico?

¿Cuál es tu edad?

¿En que Entidad Federativa vives?

1. Aguascalientes
2. Baja California
3. Baja California Sur
4. Campeche
5. Chiapas
6. Chihuahua
7. Ciudad de México

8. Coahuila
9. Colima
10. Durango
11. Estado de México
12. Guanajuato
13. Guerrero
14. Hidalgo
15. Jalisco
16. Michoacán
17. Morelos
18. Nayarit
19. Nuevo León
20. Oaxaca
21. Puebla
22. Querétaro
23. Quintana Roo
24. San Luis Potosí
25. Sinaloa
26. Sonora
27. Tabasco
28. Tamaulipas
29. Tlaxcala
30. Veracruz
31. Yucatán
32. Zacatecas

¿En qué Municipio vives?

¿Cuántas personas dependen de ti ahora?

¿Cuál es tu estado civil?
1. Soltera
2. Casada
3. Viuda
4. Unión libre
5. Divorciada
6. Otro _____

¿Cuántos hijos tienes?
1. ninguno
2. 1
3. 2
4. 3
5. 4
6. 5
7. más de 5

B. AVANCES ACADÉMICOS

¿Cuál es tu último grado de estudios?
1. No tengo estudios
2. Primaria

3. Secundaria
4. Técnico
5. Bachillerato
6. Universidad
7. Posgrado
8. Especialidad _____

En tu opinión, los dos cursos más importantes que has tomado por Internet o virtualmente son:

C. REGISTRO SOBRE PUESTOS LABORALES

Selecciona de la siguiente lista ¿cuál es tu situación laboral actual?

1. Soy emprendedora, tengo mi propio negocio
2. Soy profesionista independiente y cobro por mis servicios
3. Trabajo en una empresa en un puesto de auxiliar
4. Trabajo en una empresa en un puesto de supervisora o coordinadora
5. Trabajo en una empresa en un puesto de gerente
6. Trabajo en una empresa en un puesto de directora
7. Actualmente estoy buscando un trabajo
8. Tienes otro puesto _____

¿Cuál era tu puesto?

¿En qué años estuvistes?

¿Qué hacía la empresa? ¿De qué era?

¿Qué actividad principal tenías?

¿Cuál era tu puesto?

¿En qué año estuviste?

¿Qué hacía la empresa? ¿De qué era?

¿Qué actividad principal tenías?

D. EXPECTATIVAS DE AUTO FORMACIÓN

¿Tienes intención de cursar algún programa de formación por Internet en los siguientes 12 meses?
1. No
2. Tal vez
3. Si

Describe, los dos cursos que más desearías tomar por Internet o virtualmente:

Platícanos si los cursos que has tomado a la fecha te han ayudado a incrementar tus ingresos y ¿de qué manera lo han hecho? Detalla lo más posible tu respuesta.

E. LA SITUACIÓN O CIRCUNSTANCIAS PARA AUTOFORMARSE EN LINEA

Selecciona aquellas circunstancias que hoy vives para tomar cursos o programas de formación por Internet:

	Me impide completamente tomar cursos	Puedo tomar cursos pero con dificultad	Puedo tomar cursos aunque parcialmente	Puedo tomar cursos sin problema
La falta de dinero	❑	❑	❑	❑
La falta de tiempo	❑	❑	❑	❑
Una enfermedad física	❑	❑	❑	❑
Un trastorno del estado de ánimo	❑	❑	❑	❑
Otra limitación de salud	❑	❑	❑	❑
Una situación familiar	❑	❑	❑	❑

¿Hay alguna otra circunstancia cosa que te impida tomar cursos en línea?

F. RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ACCEDER A PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LÍNEA

¿Con qué recursos tecnológicos cuentas para acceder a programas de formación en línea?
1. Si cuento con servicio de Internet
2. Tengo una computadora para accesar a cursos
3. Tengo un celular para accesar a cursos
4. Tengo una tablet para accesar a cursos
5. Tengo otras opciones _____

¿Que buscadores de Internet utilizas más?

	Lo uso mucho	lo uso poco	no lo uso	no lo conozco
Google	❑	❑	❑	❑

Bing	❑	❑	❑	❑
Yahoo	❑	❑	❑	❑
DuckDuckGo	❑	❑	❑	❑
Ask	❑	❑	❑	❑
AOL search	❑	❑	❑	❑
Google Académico	❑	❑	❑	❑
Internet Achieves	❑	❑	❑	❑
Flickr	❑	❑	❑	❑
Creative Commons	❑	❑	❑	❑
Slideshare	❑	❑	❑	❑
Otro	❑	❑	❑	❑

¿Que Campus virtuales utilizas más para tomar cursos?

	Lo uso mucho	lo uso poco	no lo uso	no lo conozco
Coursera	❑	❑	❑	❑
EDX	❑	❑	❑	❑
Domestika	❑	❑	❑	❑
Udemy	❑	❑	❑	❑
Crehana	❑	❑	❑	❑
Platzi	❑	❑	❑	❑
Udacity	❑	❑	❑	❑
Campus Universidad Privada	❑	❑	❑	❑
Campus Universidad Pública	❑	❑	❑	❑
Campus de idiomas	❑	❑	❑	❑
Televisión educativa	❑	❑	❑	❑

Otro	❑	❑	❑	❑

¿Que Redes sociales utilizas más para tomar cursos de formación?

	Lo uso mucho	lo uso poco	no lo uso	no lo conozco
Youtube	❑	❑	❑	❑
Pinterest	❑	❑	❑	❑
Instagram	❑	❑	❑	❑
Linkedin	❑	❑	❑	❑
Facebook	❑	❑	❑	❑
Whatsapp	❑	❑	❑	❑
Tik-Toc	❑	❑	❑	❑
Messenger	❑	❑	❑	❑
We Chat	❑	❑	❑	❑
Twitter	❑	❑	❑	❑
Canales de Podcast	❑	❑	❑	❑
Otro	❑	❑	❑	❑

Selecciona en orden de importancia los criterios o aspectos más importantes para valorar si un curso es bueno o no para ti. Ordénalos del más importante al menos importante.

- La institución que imparte el curso _____
- La trayectoria de los instructores _____
- El diseño del programa de formación _____
- La importancia del tema _____
- Que sea útil para mi trabajo _____
- Que sea útil para mi vida diaria _____
- Que sea útil para ganar dinero _____
- Que ayude a relajarme (Hobby) _____
- Que sea práctico y con actividades _____
- Otro _____

Selecciona en orden de importancia los criterios o aspectos más importantes para inscribirte y pagar un curso. Ordénalos del más importante al menos importante.

- El tiempo que dura el curso o programa _____
- El tiempo de cada sesión _____
- Los horarios (si es en vivo) _____
- Si otorgan diploma/constancia _____
- El costo que tiene el curso o programa _____

- La forma de pago _____
- Que sea gratuito _____
- Que pueda participar en equipos _____
- Que pueda compartir mis aprendizajes _____
- Otro _____

¿Del TODOS los cursos a los que te has inscrito en línea o por Internet ¿Qué porcentajes crees que tienes? (Desplaza los círculos hacia la derecha)

¿Qué porcentaje lograste termina?	❑
¿Qué porcentaje se quedan a medias por diversas razones?	❑
¿Qué porcentaje no pudiste comenzar pero si te inscribiste?	❑

Describe aquí aquellas actividades más comunes que realizas mientras estás cursando un programa de formación o curso (ejemplo: tomo notas, dibujo, hago garabatos, hago resúmenes, etc.)

Describe aquí tres ejemplos de lo que has aprendido en cursos en línea y cómo lo has aplicado en tu vida diaria o en el trabajo. 3 aprendizajes y 3 casos en donde lo has aplicado.

Anexo B: Test CHM - Habilidades ejecutivas y metacognición.

Liga: Cuestionario de Habilidades Ejecutivas y Metacognitivas (CHM) V.4.0.

Hola: Te invitamos a participar en este proyecto de investigación titulado: Autoformación en línea para Mujeres.Investigación diseñada para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa en el área de posgrados de la Universidad. FASE 2: CUESTIONARIO DE HABILIDADES EJECUTIVAS Y METACOGNITIVAS(Referencia: Martha Giraldo-O'Meara, Javier Fernández-Álvarez y Amparo Belloch, 2019) Le preguntaremos a 100 mujeres de qué forma ellas buscan autoformarse en línea para mejorar sus ingresos e insertarse en el mundo del trabajo. En este cuestionario deseamos saber las habilidades ejecutivas con las que cuentan para hacerlo.La investigación está dividida en 4 fases y para cada fase hay un cuestionario. Este cuestionario corresponde a la fase 2 y te tomará 20 minutos aproximadamente responderlo.Como agradecimiento por tu participación, al finalizar, por habernos enviado los cuatro cuestionarios uno de cada fase, recibirás en un plazo no mayor de quince días hábiles y gratuitamente los resultados e interpretación de los cuestionarios 2, 3 y 4, lo que te permitirá conocer aquellas fortalezas y áreas que tienes que mejorar para emprender tu propio programa de aprendizaje y que contribuya a que pueda insertarse con mejores oportunidades al mundo laboral. De manera adicional recibirás un manual básico con sugerencias de cómo diseñar, organizar y evaluar tu autoformación y seguir adelante con tus planes. Entendemos que tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Es muy importante para nosotros conocer tus opiniones. Las respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre los procedimientos, puedes comunicarte con la Mtra. Cristina Ortíz de Montellano Nolasco en el teléfono +52 2225-248580 o por correo electrónico a cristina.ortizdemontellano.nolasco@iberopuebla.mx Si estás de acuerdo en participar y expresas que has sido debidamente informada de las condiciones de tu participación en el proyecto darás por firmado tu consentimiento en la fecha y hora en que escribes tu nombre completo, tu correo electrónico en el que deseas recibir los resultados arriba mencionados en el segundo párrafo después de dar click en el botón de ACEPTO/CONTINUAR que aparece al final de este comunicado. Muchas gracias por tu tiempo y apoyo.

A. DATOS GENERALES

¿Cuál es tu nombre completo?

¿Cuál es tu correo electrónico?

¿Cuál es tu edad?

B. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO HABILIDADES METACOGNITIVAS Y EJECUTIVAS

Selecciona para cada enunciado de la izquierda lo que mejor corresponda a qué tan cierto o no es para ti lo que se afirma.

	Totalmente en Desacuerdo	En desacuerdo	No en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. Antes de empezar una tarea o actividad importante, me marco objetivos específicos.	❑	❑	❑	❑	❑
2. Cuando termino algo, sé como me ha ido.	❑	❑	❑	❑	❑
3. Soy buena organizando información.	❑	❑	❑	❑	❑
4. Cuando tengo que resolver algo o tomar una decisión, pienso en las diferentes posibilidades para escoger la mejor.	❑	❑	❑	❑	❑
5. Cuando realizo una tarea o actividad, tengo claro qué tipo de información me conviene tener en cuenta.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona para cada enunciado de la izquierda lo que mejor corresponda a qué tan cierto o no es para ti lo que se afirma.

	Totalmente en Desacuerdo	En desacuerdo	No en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
6. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido los objetivos que tenía cuando la empecé.	❑	❑	❑	❑	❑
7. Normalmente me doy cuenta de las cosas que estoy pensando.	❑	❑	❑	❑	❑
8. Cuando aprendo algo nuevo, me pregunto si lo entiendo bien o no.	❑	❑	❑	❑	❑
9. Cuando estoy realizando una tarea o actividad, organizo el tiempo para poder terminarla.	❑	❑	❑	❑	❑
10. Me doy cuenta de las estrategias que utilizo cuando resuelvo un problema.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona para cada enunciado de la izquierda lo que mejor corresponda a qué tan cierto o no es para ti lo que se afirma.

	Totalmente en Desacuerdo	En desacuerdo	No en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
11. Antes de ponerme a hacer algo, pienso en lo que necesito.	❑	❑	❑	❑	❑
12. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de afrontarlo.	❑	❑	❑	❑	❑
13. Antes de empezar a hacer algo, me informo de lo que tengo que hacer.	❑	❑	❑	❑	❑
14. Me fío poco de mi memoria para hacer las cosas.	❑	❑	❑	❑	❑
15. Mi memoria puede confundirme a veces.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona para cada enunciado de la izquierda lo que mejor corresponda a qué tan cierto o no es para ti lo

que se afirma.

	Totalmente en Desacuerdo	En desacuerdo	No en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
16. Si pensara que hay algo que no hice, entonces dudaría de mi memoria para acordarme de las cosas que debo hacer.	❑	❑	❑	❑	❑
17. No me fío de mi memoria.	❑	❑	❑	❑	❑
18. Tengo poca confianza en mi memoria para las palabras y los nombres.	❑	❑	❑	❑	❑
19. No se me da bien recordar cosas.	❑	❑	❑	❑	❑
20. Confío poco en mi memoria para los lugares.	❑	❑	❑	❑	❑
21. Tengo mala memoria.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona para cada enunciado de la izquierda lo que mejor corresponda a qué tan cierto o no es para ti lo que se afirma.

	Totalmente en Desacuerdo	En desacuerdo	No en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
22. Presto mucha atención a cómo funciona mi mente.	❑	❑	❑	❑	❑
23. De vez en cuando me pregunto si estoy cumpliendo las metas que me propongo.	❑	❑	❑	❑	❑
24. Me doy cuenta de cómo trabaja mi mente cuando estoy pensando en un problema.	❑	❑	❑	❑	❑
25. Constantemente estoy examinando mis pensamientos.	❑	❑	❑	❑	❑
26. Pienso demasiado sobre mis pensamientos.	❑	❑	❑	❑	❑
27. Estoy pendiente de mis pensamientos.	❑	❑	❑	❑	❑

Anexo C: Test CHASO – Habilidades de interacción social.

Liga: Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) V.4.0.

Hola: Te invitamos a participar en este proyecto de investigación titulado: Autoformación en línea para MujeresInvestigación diseñada para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa en el área de posgrados de la Universidad. FASE 3: CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES(Referencia: Caballo, Salazar, Irurtia y Equipo de Investigación CISO-A, 2016) Le preguntaremos a 100 mujeres de qué forma ellas buscan autoformarse en línea para mejorar sus ingresos e insertarse en el mundo del trabajo. En este cuestionario deseamos saber las habilidades sociales con las que cuentan para hacerlo. La investigación está dividida en 4 fases y para cada fase hay un cuestionario. Este cuestionario corresponde a la fase 3 y te tomará 20 minutos aproximadamente responderlo. Como agradecimiento por tu participación, al finalizar, por habernos enviado los cuatro cuestionarios uno de cada fase, recibirás en un plazo no mayor de quince días hábiles y gratuitamente los resultados e interpretación de cuestionarios 2, 3 y 4, lo que te permitirá conocer aquellas fortalezas y áreas que tienes que mejorar para emprender tu propio programa de aprendizaje y que contribuya a que pueda insertarse con mejores oportunidades al mundo laboral. De manera adicional recibirás un manual básico con sugerencias de cómo diseñar, organizar y evaluar tu autoformación y seguir adelante con tus planes. Entendemos que tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Es muy importante para nosotros conocer tus opiniones. Las respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre los procedimientos, puedes comunicarte con la Mtra. Cristina Ortíz de Montellano Nolasco en el teléfono +52 2225-248580 o por correo electrónico a cristina.ortizdemontellano.nolasco@iberopuebla.mx Si estás de acuerdo en participar y expresas que has sido debidamente informada de las condiciones de tu participación en el proyecto darás por firmado tu consentimiento en la fecha y hora en que escribes tu nombre completo, tu correo electrónico en el que deseas recibir los resultados arriba mencionados en el segundo párrafo después de dar click en el botón de ACEPTO/CONTINUAR que aparece al final de este comunicado. Muchas gracias por tu tiempo y apoyo.

A. DATOS GENERALES

¿Cuál es tu nombre completo?

¿Cuál es tu correo electrónico?

¿Cuál es tu edad?

B. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES

Selecciona deslizando el círculo, el grado en que cada comportamiento es o no es característico de ti. Mientras más a la derecha lo deslices más característico de ti será la afirmación.

	Muy poco característico de mi	Poco característico de mi	Moderadamente característico de mi	Bastante característico de mi	Muy característico de mi
1. Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona.	❑	❑	❑	❑	❑

2. Pedir que baje la voz a alguien que está hablando demasiado alto en el cine .	❑	❑	❑	❑	❑
3. Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas .	❑	❑	❑	❑	❑
4. Decir a alguien que no se cuele en la fila .	❑	❑	❑	❑	❑
5. Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo .	❑	❑	❑	❑	❑
6. Decir a otra persona que respete mi turno de palabra .	❑	❑	❑	❑	❑
7. Disculparme cuando me equivoco .	❑	❑	❑	❑	❑
8. Decir que “no” cuando no quiero prestar algo que me piden.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona deslizando el círculo, el grado en que cada comportamiento es o no es característico de ti. Mientras más a la derecha lo deslices más característico de ti será la afirmación.

	Muy poco característico de mi	Poco característico de mi	Moderadamente característico de mi	Bastante característico de mi	Muy característico de mi
9. Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor.	❑	❑	❑	❑	❑
10. Mantener la calma cuando me hacen una broma en público.	❑	❑	❑	❑	❑
11. Decir a otra persona que deje de molestar o de hacer ruido.	❑	❑	❑	❑	❑
12. Responder a una pregunta de un profesor en clase o de un superior en una reunión.	❑	❑	❑	❑	❑
13. Invitar a salir a la persona que me gusta.	❑	❑	❑	❑	❑
14. Hablar en público ante desconocidos.	❑	❑	❑	❑	❑
15. Mantener la calma ante las críticas que me hacen otras personas.	❑	❑	❑	❑	❑
16. Decir que me gusta a una persona que me atrae.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona deslizando el círculo, el grado en que cada comportamiento es o no es característico de ti. Mientras más a la derecha lo deslices más característico de ti será la afirmación.

	Muy poco característico de mi	Poco característico de mi	Moderadamente característico de mi	Bastante característico de mi	Muy característico de mi
17. Hablar ante los demás en clase, en el trabajo o en una reunión.	❑	❑	❑	❑	❑
18. Salir con gente que casi no conozco.	❑	❑	❑	❑	❑
19. Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos.	❑	❑	❑	❑	❑

20. Insistir en saludar a alguien cuando antes no me ha respondido.	❑	❑	❑	❑	❑
21. Dar una expresión de cariño (besos, abrazos, caricias) a personas que quiero.	❑	❑	❑	❑	❑
22. Asistir a una fiesta donde no conozco a nadie.	❑	❑	❑	❑	❑
23. Mantener la calma al hacer el ridículo delante de otras personas.	❑	❑	❑	❑	❑
24. Participar en una reunión con personas de autoridad.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona deslizando el círculo, el grado en que cada comportamiento es o no es característico de ti. Mientras más a la derecha lo deslices más característico de ti será la afirmación.

	Muy poco característico de mi	Poco característico de mi	Moderadamente característico de mi	Bastante característico de mi	Muy característico de mi
25. Responder a una crítica injusta que me hace una persona.	❑	❑	❑	❑	❑
26. Expresar una opinión diferente a la que expresa la persona con la que estoy hablando.	❑	❑	❑	❑	❑
27. Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones.	❑	❑	❑	❑	❑
28. Responder a una crítica que me ha molestado.	❑	❑	❑	❑	❑
29. Mantener una posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón.	❑	❑	❑	❑	❑
30. Dar una expresión de apoyo (abrazo, caricia) a una persona cercana cuando lo necesita.	❑	❑	❑	❑	❑
31. Mostrar afecto hacia otra persona en público.	❑	❑	❑	❑	❑
32. Pedir explicaciones a una persona que ha hablado mal de mí.	❑	❑	❑	❑	❑

Selecciona deslizando el círculo, el grado en que cada comportamiento es o no es característico de ti. Mientras más a la derecha lo deslices más característico de ti será la afirmación.

	Muy poco característico de mi	Poco característico de mi	Moderadamente característico de mi	Bastante característico de mi	Muy característico de mi
33. Hacer cumplidos o elogios a la persona que quiero.	❑	❑	❑	❑	❑
34. Rechazar una petición que no me agrada.	❑	❑	❑	❑	❑
35. Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer.	❑	❑	❑	❑	❑
36. Decir que “no” cuando me piden algo que me molesta hacer.	❑	❑	❑	❑	❑
37. Si alguien ha hablado mal de mí, le busco cuanto antes para aclarar las cosas.	❑	❑	❑	❑	❑

38. Decir que “no” ante lo que considero una petición poco razonable.	❑	❑	❑	❑	❑
39. Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal.	❑	❑	❑	❑	❑
40. Pedir explicaciones a una persona que me ha negado el saludo.	❑	❑	❑	❑	❑

Anexo D: Test HONEY – Estilos de aprendizaje.

Liga: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (HONEY) V.4.0.

Hola: Te invitamos a participar en este proyecto de investigación titulado: Autoformación en línea para Mujeres.Investigación diseñada para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa en el área de posgrados de la Universidad. FASE 4: CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE(Referencia: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Centro de Cómputo Académico Departamento de Multimedia Educativa Material utilizado con fines educativos, 2015)Le preguntaremos a 100 mujeres de qué forma ellas buscan autoformarse en línea para mejorar sus ingresos e insertarse en el mundo del trabajo. En este cuestionario deseamos saber los Estilos de Aprendizaje con los que cada una cuenta. La investigación está dividida en 4 fases y para cada fase hay un cuestionario. Este cuestionario corresponde a la fase 4 y te tomará 30 minutos aproximadamente responderlo. Como agradecimiento por tu participación, al finalizar, por habernos enviado los cuatro cuestionarios (uno de cada fase), recibirás en un plazo no mayor de quince días hábiles y gratuitamente los resultados e interpretación de los cuestionarios 2, 3 y 4, lo que te permitirá conocer aquellas fortalezas y áreas que tienes que mejorar para emprender tu propio programa de aprendizaje y que contribuya a que pueda insertarse con mejores oportunidades al mundo laboral. De manera adicional recibirás un manual básico con sugerencias de cómo diseñar, organizar y evaluar tu autoformación y seguir adelante con tus planes. Entendemos que tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Es muy importante para nosotros conocer tus opiniones. Las respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre los procedimientos, puedes comunicarte con la Mtra. Cristina Ortíz de Montellano Nolasco en el teléfono +52 2225-248580 o por correo electrónico a cristina.ortizdemontellano.nolasco@iberopuebla.mx Si estás de acuerdo en participar y expresas que has sido debidamente informada de las condiciones de tu participación en el proyecto darás por firmado tu consentimiento en la fecha y hora en que escribes tu nombre completo, tu correo electrónico en el que deseas recibir los resultados arriba mencionados en el segundo párrafo después de dar click en el botón de ACEPTO/CONTINUAR que aparece al final de este comunicado. Muchas gracias por tu tiempo y apoyo.

A. DATOS GENERALES

¿Cuál es tu nombre completo?

¿Cuál es tu correo electrónico?

¿Cuál es tu edad?

B. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Por favor, contesta a todas las frases siguientes de forma sincera. No hay respuestas correctas o erróneas.

1. Tengo fama de decir lo que pienso, claramente y sin rodeos.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

2. Estoy segura de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

16. Escucho con más frecuencia que hablo.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

19. Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

20. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo diferente.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de la escuela. Prefiero mantener relaciones distantes.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

25. Me cuesta ser creativa, romper estructuras.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
    1. De acuerdo

2. No estoy de acuerdo

31. Soy cautelosa a la hora de sacar conclusiones.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

33. Tiendo a ser perfeccionista.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

37. Me siento incómoda con las personas calladas y demasiado analíticas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o el futuro.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas

en la intuición.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas veces que cumplirlas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

48. En conjunto hablo más que escucho.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

50. Estoy convencida que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

52. Me gusta experimentar y aplicar cosas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con pláticas superficiales.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
1. De acuerdo
2. No estoy de acuerdo

58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

60. Observo que, con frecuencia, soy una de las más objetivas y desapasionadas en las discusiones.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

61. Cuando algo va mal, le quito la importancia y trato de hacerlo mejor.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

62. Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser la líder o la que más participa.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

67. Me reulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
    1. De acuerdo

2. No estoy de acuerdo

72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

78. Si trabajo en grupo, procuro que se siga un método y un orden.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo

80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.
    1. De acuerdo
    2. No estoy de acuerdo