Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 49 / Abril-junio de 2019 ISSN: 1665-3572

Juan José Arreola, lector de tres edades

Hacia una didáctica crítica: de la instrumentalización-castración a la reflexión-con-sentido

Deconstrucción del proceso curricular por competencias profesionales

Convivencia y cultura de la paz. Análisis de las percepciones de estudiantes de secundaria, maestros y padres de familia

Estrategias docentes para la enseñanza de la geometría

Percepción del proceso de dirección de tesis en alumnos de una maestría

Traducción y adaptación al español de la Public Speaking Competence Rubric

La educación del infante como sujeto de la salud oral

Acoso sexual laboral y estrés en docentes de enseñanza media superior

Diferencias de personalidad entre pacientes con transplante renal funcional y disfuncional

Inteligencia emocional y desempeño académico de estudiantes de una universidad tecnológica

La formación valoral en los procesos educativos de nivel posgrado

Desempeño docente egresado de los diplomados de profesionalización en docencia

Revista de Educación y Desarrollo Número 49 Abril-junio de 2019

CUCS

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. Jaime Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

México
Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG
Mtra. Fabiola Macías Espinoza (CUCS)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)
Universidad Virtual UdeG
Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Universidad Veracruzana
Dra. Alma Vallejo Casarín
Universidad Autónoma de Baja California
Dra. Graciela Cordero Arroyo
Consultor independiente
Mtro. Manuel Moreno Castañeda

España
Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)
Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)
Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)
Dra. África Borges del Rosal (Universidad de La Laguna, Campus Guajara)

Costa Rica
Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-*Universidad de Costa Rica*)

Argentina
Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN *y* DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 49 / Abril-junio de 2019. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:
Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:
Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara

Mesa de redacción:
Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel / Jorge Martínez Casillas

Asesora artística:
Lorena Peña Brito

Asesora en difusión:
Patricia Yokogawa Teraoka

Asistente administrativa:
María Teresita Higinia Quijas Ibarra

Revista de Educación y Desarrollo. Año 13, número 2, Abril-junio de 2019. http://www.cucs.udg.mx /revistas/edu_desarrollo/ Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. CP 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. E-mail: baulara@yahoo.com

Este número se publica en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIOMED (http://www.imbiomed.com) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2002-062713040000-01; ISSN: 1665-3572, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido en trámite. Diseño y diagramación: ViteArte. Av. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Col. Chapultepec Morales, Delegación Miguel Hidalgo, CP 11560. Ciudad de México. Impreso el 15 de marzo de 2019, tiraje de 1000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction 5

Artículos originales / Original articles

Juan José Arreola, lector de tres edades 9
[*Juan José Arreola, Reader of Three Ages*]
Luis Vicente de Aguinaga

Hacia una didáctica crítica: de la instrumentalización-castración a la reflexión-con-sentido 15
[*Towards a Critical Didactic: from Instrumentalization-Castration to Reflection-with-Sense*]
Juan David Roa-De la Torre

Deconstrucción del proceso curricular por competencias profesionales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud 21
[*Deconstruction of the Curricular Process by Professional Competences of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud*]
J. Jesús Huerta-Amezola e Irma Susana Pérez-García

Convivencia y cultura de la paz. Análisis de las percepciones de estudiantes de secundaria, maestros y padres de familia 29
[*Coexistence and Culture of Peace. An Analysis of the Perceptions of Middle School Students, Teachers and Parents*]
Mercedes Gabriela Orozco-Solís, Héctor Rubén Bravo-Andrade, María Teresita de Jesús Hernández-Paz, Roberto Rayón-Carlos, Norma Alicia Ruvalcaba-Romero y Yazmín Evelia González-Gaxiola

Estrategias docentes para la enseñanza de la geometría en 3er año básico: Análisis de las prácticas de aula de un colegio particular en Santiago de Chile 39
[*Teaching Strategies for Geometry in 3rd Grade: Analysis from Practices in the Classroom in a Private School in Santiago de Chile*]
Paula Andrea Torres-Ahumada y María Loreto Calleja-Noriega

Percepción del proceso de dirección de tesis en alumnos de una maestría del área socio médica 51
[*Perception of the Thesis Management Process in Students of a Master's Degree in the Socio-Medical Area*]
María del Carmen López-García

Traducción y adaptación al español de la Public Speaking Competence Rubric como una herramienta para evaluar presentaciones orales 57
[*Translation and Adaptation into Spanish of the Public Speaking Competence Rubricas as a Tool to Evaluate oral Presentations*]
María Cristina Bravo-González y Patricia Ortega-Silva

La educación del infante como sujeto de la salud oral 65
[*The Education of Child as a Subject of Oral Health*]
Fernando Herrera-Salas, Isela Lizbeth Arredondo-Velázquez, Leslie Fernanda Aguilar-Pérez, Karen Michel Martínez-Aguilar, Liza Daniela Castro-Ramírez y Tania Fabiola Hernández-Hernández

Acoso sexual laboral y estrés en docentes de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara 77
[*Labor Sexual Harassment and Stress in Upper Secondary Education Teachers of a Public University in the Metropolitan Area of Guadalajara*]
Jorge A. Pérez-Aldrete, Raquel González-Baltazar, Guadalupe Galván-Salcedo y Ma. Guadalupe Aldrete-Rodríguez

Diferencias de personalidad entre pacientes con transplante renal funcional y transplante renal disfuncional 87
[*Personality Differences Between Patients with Functional Renal Transplantation and Dysfunctional Renal Transplantation*]
Mariana Carrasco-Ramírez, José María De la Roca-Chiapas, Roberto Montes-Delgado, Blanca Olivia Murillo-Ortiz y Ferrán Padrós-Blázquez

Inteligencia emocional y desempeño académico de estudiantes de una universidad tecnológica 97
[*Emotional Intelligence and Academic Performance of Students of a Technological University*]
Primo De la Rosa-Martínez, Erika Olivas-Valdez y Raúl Riera-Aroche

La formación valoral en los procesos educativos de nivel posgrado en el IMSS y la necesidad de incorporarlos a los planes curriculares 107
[*Education in Values in Post-Graduate Educational Processes in the IMSS and the Need to incorporate Them into Curricular Plans*]
Luz Karina Ramírez-Dueñas y María Esther Ramírez-Dueñas

Desempeño del docente egresado de los diplomados de profesionalización docente y satisfacción del alumno en las especialidades médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social, sede Puebla 115
[*Performance of the Teacher Graduated from the Diploma Courses of Professionalization and Student Satisfaction in the Medical Specialties of the Instituto Mexicano del Seguro Social in Puebla, Mexico*]
Juan Hernández-Domínguez, Baudelio Lara-García y Karla Alejandra Díaz-Lara

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo* 124

Presentación

La obra canónica del escritor mexicano Juan José Arreola (1918-2001) se compone de cinco libros: *Varia invención*, *Confabulario*, *Bestiario*, *La feria* y *Palindroma*. Sin embargo, Arreola publicó varios más, como *Inventario*, *La palabra educación* y *Ramón López Velarde: una lectura parcial*, entre otros. A este último grupo pertenece *Lectura en voz alta*, florilegio de literatura universal publicado por la editorial Porrúa en 1968.

Además de seleccionar y ordenar los textos, Arreola escribió el corto y sustancioso prólogo que sitúa el volumen dentro de la tradición de obras didácticas como *El mundo de los niños* de María Luisa Ross o *Iris* de Atenógenes Pérez y Soto. Por otro lado, en testimonios y entrevistas mencionó un libro de capital importancia en su formación como lector: *Lecturas para mujeres* de Gabriela Mistral, publicado en México en 1923. A lo anterior se suma que Mistral y Arreola cultivaron, a partir de 1944, una profunda si bien breve amistad que reforzó en el jalisciense la imagen de la chilena como figura materna y pedagógica, concepto que le venía desde la niñez por la frecuentación de *Lecturas para mujeres*.

En el primer artículo de este número, Luis Vicente de Aguinaga, laureado poeta y riguroso investigador literario, nos presenta la relación entre *Lectura en voz alta* y *Lecturas para mujeres* a través de una descripción comparada de ambos libros, de sus contextos, de sus contenidos y de sus implicaciones culturales y pedagógicas.

En su artículo Roa-De la Torre argumenta acerca de la manera en la que se ha buscado trascender una didáctica tecnocrática utilizada por la escuela tradicional, y cómo a mediados del siglo XX surge un movimiento que, desde el criticismo, propuso fundamentarla a través de estrategias de reflexión colectiva, debate y negociación constante entre los profesores y los estudiantes. En ese sentido, pensar la didáctica a través de dicha postura implica que en la relación dialógica entre docentes y discentes se promueva el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación asertiva y la metacognición, todas ellas competencias relacionadas con el ideal formativo del siglo XXI.

Huerta-Amezola y Pérez-García presentan un ejercicio de reflexión e investigación educativa en el que aplican categorías de la deconstrucción para analizar el proceso de diseño curricular en un programa de Odontología en el periodo 2008-2014. El análisis permite comprender algunas de las cualidades que fomentan la identidad académica desde la perspectiva de los aspectos sociales, profesionales, institucionales y pedagógico-didácticos de la carrera.

Orozco-Solís y colaboradores analizaron la percepción sobre la convivencia y cultura de la paz por parte de los estudiantes, maestros y padres de una escuela secundaria de Guadalajara. Llevaron a cabo un estudio cualitativo de tipo fenomenológico que incluyó a 55 actores clave de la comunidad educativa. El levantamiento de datos se realizó a través de grupos focales, dos de alumnos, dos de maestros y dos de padres. Como principales hallazgos destaca la identi-

ficación de la convivencia con coincidencias, más que con la aceptación de diferencias. Los principales factores promotores resultantes fueron las relaciones de confianza y los límites claros, mientras que la principal limitante se encontró en la incapacidad para aceptar las diferencias con otros.

En Chile, durante la última década se ha implementado un gran número de recursos y proyectos para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, no se evidencian grandes avances en los resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Si bien muestran información valiosa no logran entregar datos de utilidad respecto de cuál es el nivel de logro de los estudiantes en Geometría. A partir de este problema, Torres-Ahumada y Calleja-Noriega se plantearon comprender las estrategias que utilizan los docentes en la enseñanza de esta disciplina en un colegio particular comparando los desempeños de dos maestras.

En su reporte, López-García explora la percepción de los alumnos de una maestría en ciencias del área socio médica sobre su dirección de tesis. Realizó el estudio aplicando el método cualitativo de la teoría fundamentada para generar teoría a partir de datos empíricos. Los hallazgos muestran un tipo de tutoría enfocado casi exclusivamente a la elaboración de un proyecto de investigación, sin considerar la formación del profesionista o del alumno de manera integral.

Bravo-González y Ortega-Silva presentan la traducción y adaptación al español de la Public Speaking Competence Rubric, así como el proceso de validación por jueces expertos. Se llevó a cabo el procedimiento de traducción y adaptación de las 11 áreas de la rúbrica original, la cual fue modificada. La rúbrica resultante se considera una herramienta útil para emplearse en contextos de evaluación de presentaciones orales, muy frecuentes en las actividades de los estudiantes universitarios.

Herrera-Salas y colbs. sostienen que la relación del infante hacia su salud oral no se produce de manera espontánea, sino que responde a una serie de pautas de crianza y cuidado cuyo impacto se extiende a lo largo de la vida. Este tema ha recibido poca atención por los especialistas quienes básicamente han documentado la incidencia de padecimientos, pero han desatendido las condiciones en que se produce el cuidado de la salud bucal y los patrones comportamentales implicados. El trabajo mapea, a través del discurso de los infantes y de los padres, los modos en que se va instaurando la valoración y cuidado de la salud oral del infante situado en el contexto del grupo familiar.

Pérez-Aldrete y colbs. se propusieron estudiar la presencia de acoso sexual laboral y síntomas de estrés en docentes que laboraban en planteles de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara. Al realizar el análisis inferencial se encontró relación estadísticamente significativa entre el acoso sexual en el área verbal y el estrés. Se concluye que el acoso sexual en su forma verbal, presente en esta población, causa síntomas de estrés y repercute en la salud de quien lo padece.

Carrasco-Ramírez y colbs. señalan que se ha estudiado cómo la experiencia del trasplante renal afecta psicológicamente a las personas, pero no la manera en que ciertos aspectos psicológicos, como la personalidad, afectan el comportamiento clínico de personas con injerto renal. Se propusieron estudiar si existen diferencias de personalidad entre los pacientes cuyo injerto no funcionó y aquéllos cuyo injerto funcionó adecuadamente. Encontraron que el grupo que hizo disfunción del injerto renal obtuvo puntuaciones más bajas en factores como la responsabilidad y, sin alcanzar la significancia estadística, el neuroti-

cismo. No se encontraron diferencias en extraversión, apertura a nuevas experiencias, ni en amabilidad.

De la Rosa-Martínez, Olivas-Valdez y Riera-Aroche afirman que el manejo de temáticas cualitativas que son valoradas por el encuestado generan variables ordinales que disminuyen las posibilidades de interpretación con métodos cuantitativos. Su investigación pretende sortear dicha problemática, utilizando información primaria a través de un estudio de caso para comprobar la relación entre dos variables cualitativas, el aprendizaje académico y la inteligencia emocional.

Ramírez-Dueñas y Ramírez-Dueñas se propusieron fundamentar mediante evidencias documentales la necesidad de incorporar los elementos actitudinales y valorales en los planes curriculares de los médicos en formación de los cursos de especialización en el IMSS. Se parte del supuesto de que esta falta explica en cierta medida las conductas despersonalizadas y deshumanizadas de los médicos en ejercicio, toda vez que los programas de los cursos de especialización médica en términos generales carecen del elemento actitudinal y valoral que contribuya a la formación integral de los médicos en formación.

Por último, Hernández-Domínguez, Lara-García y Díaz-Lara parten del supuesto que el desempeño docente y la satisfacción general del alumno se utilizan como referente en diversos instrumentos para evaluar el proceso de enseñanza. Para evaluar el desempeño de egresados de especialidades médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social, sede Puebla, elaboraron dos instrumentos evaluados por expertos y presentan los resultados de su validación.

La imagen de la portada es cortesía del artista tapatío Víctor Hugo Pérez Frías (Guadalajara, 1975), F*lorero negro con casa blanca* (2019), óleo sobre tela, 100 x 80 cm, a quien agradecemos su generosidad.

Juan José Arreola, lector de tres edades

Luis Vicente de Aguinaga[1]

Resumen

Es bien sabido que la obra del escritor mexicano Juan José Arreola (1918-2001) se compone fundamentalmente de cinco libros: *Varia invención*, *Confabulario*, *Bestiario*, *La feria* y *Palindroma*. No es ningún secreto, sin embargo, que Arreola publicó varios libros más, como *Inventario*, *La palabra educación* y *Ramón López Velarde: una lectura parcial*, entre otros. A este último grupo pertenece *Lectura en voz alta, florilegio de literatura universal* publicado por la editorial Porrúa en 1968.

Además de seleccionar y ordenar los textos, Arreola escribió el corto y sustancioso prólogo que sitúa el volumen dentro de la tradición de obras didácticas como *El mundo de los niños* de María Luisa Ross o *Iris* de Atenógenes Pérez y Soto. Por otro lado, el propio Arreola mencionó en testimonios y entrevistas un libro de capital importancia en su formación como lector: *Lecturas para mujeres* de Gabriela Mistral, publicado en México en 1923. A lo anterior se suma que Mistral y Arreola cultivaron, a partir de 1944, una profunda si bien breve amistad que reforzó en el jalisciense la imagen de la chilena como figura materna y pedagógica, concepto que le venía desde la niñez por la frecuentación de *Lecturas para mujeres*.

Este artículo expone sintéticamente la relación entre *Lectura en voz alta* y *Lecturas para mujeres* a través de una descripción comparada de ambos libros, de sus contextos, de sus contenidos y de sus implicaciones culturales.

Palabras clave: Juan José Arreola, Literatura infantil, Pedagogía.

Juan José Arreola, reader of three ages

Abstract

It is well known that the work of the Mexican writer Juan José Arreola (1918-2001) is composed basically of five books: *Various inventions*, *Confabulario*, *Bestiario*, *La feria* and *Palindroma*. It is no secret, however, that Arreola published several other books, such as *Inventario*, *La palabra educación* and *Ramón López Velarde: una lectura parcial*, among others. To this last group belongs *Lectura en voz alta*, a collection of universal literature published in 1968.

In addition to selecting and ordering the texts, Arreola wrote the short and substantial prologue that places the volume within the tradition of didactic works such as *El mundo de los niños* by María Luisa Ross or *Iris* by Atenógenes Pérez y Soto. On the other hand, Arreola himself mentioned in testimonies and interviews a book of capital importance in his training as a reader: *Lecturas para mujeres* by Gabriela Mistral, published in Mexico in 1923. In addition to the above, Mistral and Arreola cultivated, starting from 1944, a profound if brief friendship that reinforced in the Jalisco the image of the Chilean as a mother figure and pedagogical, a concept that came to her from childhood through the frequent reading of *Lecturas para mujeres*.

This article summarizes the relationship between *Lectura en voz alta* and *Lecturas para mujeres* through a comparative description of both books, their contexts, their contents and their cultural implications.

Key words: Juan José Arreola, Children's Literature, Pedagogy.

Recibido: 22 de diciembre de 2018
Aceptado: 26 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor investigador del Departamento de Letras. Universidad de Guadalajara. luis.deaguinaga@csh.udg.mx

Diferentes historias –la historia del México moderno, la historia de la pedagogía en América Latina, la historia de la literatura hispanoamericana y, aunque no se repare mucho en ello, también la historia de la lectura en castellano– confluyen en la primera edición de *Lecturas para mujeres*, antología de literatura universal concebida, elaborada y prologada por Gabriela Mistral entre 1922 y 1923. El volumen, encargado por José Vasconcelos personalmente, fue publicado por la Secretaría de Educación de nuestro país en 1923, en pleno gobierno de Álvaro Obregón.[1] Desde perspectivas distintas, Palma Guillén de Nicolau, Elvia Montes de Oca Navas y Esther Andradi han explicado en qué circunstancias vivió y trabajó la poeta chilena en ese periodo y a qué propósito respondía su libro.

Mistral vivió en México durante poco menos de dos años, el tiempo que le tomó familiarizarse con el programa ideológico de Vasconcelos, recorrer parte del país,[2] conocer escuelas que subsistían en condiciones a veces miserables y preparar las *Lecturas*... Andradi asegura que la estancia de Mistral en México "se prolongó más de dos años".[3] En realidad fue un poco menos, como ya digo: Jaime Quezada, editor de la extensa selección de *Poesía y prosa* de Mistral en la Biblioteca Ayacucho, informa que la escritora estuvo en México entre julio de 1922 y abril de 1924.[4]

Pese a lo dicho más arriba, la etiqueta de "antología de literatura universal" es inadecuada tratándose de *Lecturas para mujeres*. El volumen corresponde, más bien, al género del florilegio escolar, que no es otra cosa que una selección de piezas literarias breves con alguna utilidad pedagógica. Pertenecen al mismo género libros como *El mundo de los niños* de María Luisa Ross y el popular *Libro de lectura* de Luis F. Mantilla.

Lecturas para mujeres no es, tampoco, un mero libro escolar, por más que su título indique un objetivo social y un destinatario –más que un mero lector– inscrito en una relación didáctica. Es provechoso comparar sus intenciones con las de otro proyecto alentado por Vasconcelos: las conocidas *Lecturas clásicas para niños* (1924). Beatriz Alcubierre y Rodrigo Bazán Bonfil han observado que las *Lecturas clásicas para niños* fueron elaboradas en razón de "una perspectiva moral" empeñada en situar a la sociedad mexicana en un plano de "universalidad" que le permitiera reconocerse como "la quinta raza en formación";[5] por su parte, Gabriela Mistral habría declarado ya en los párrafos iniciales de *Lecturas para mujeres* lo siguiente:

> He observado en varios países que un mismo *Libro de lectura* se destina a hombres y mujeres en la enseñanza primaria y en la industrial. Es extraño: son muy diferentes los asuntos que interesan a niños y niñas. Siempre se sacrifica en la elección de trozos la parte destinada a la mujer, y así, ella no encuentra en su texto los motivos que deben formar a la madre. Y sea profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y la espiritual juntas, o la última en las mujeres que no tenemos hijos.[6]

Una descripción general de *Lecturas para mujeres*, de su contexto y estructura, consta en el artículo de Montes de Oca Navas titulado "Lecturas para mujeres en el México de los años veinte". A no dudarlo, el principal acierto del texto es enfocar el proyecto de *Lecturas para mujeres* desde la óptica del feminismo y los estudios de género. Debe tenerse presente que Mistral organizó el florilegio en cinco grandes apartados ("Hogar", "México y la América española", "Trabajo", "Motivos espirituales" y "Naturaleza") que, a su vez, dan paso a secciones temáticas: las del primer apartado son "La casa y la familia" y "Maternidad", que se subdividen a su vez en incisos como "Retratos de mujeres" o "Canciones de cuna".

No paso por alto que *Lecturas para mujeres*, pese a la calidad sobresaliente de muchos de sus textos, es un libro construido para fomentar "ideales" que son meros estereotipos en el siglo XXI y que ya lo eran en buena parte del XX. Montes de Oca Navas lo expresa con claridad en su artículo. Sin embargo, aunque su revisión feminista del florilegio me parece bastante certera, juzgo que su apreciación del proyecto educativo y editorial de Vasconcelos peca de agresiva, y por lo menos hay una frase que considero socialmente insensible:

> A un pueblo que en su mayoría era analfabeta se le iban a dar a leer libros de Homero, Platón, Eurípides, Esquilo, Dante, Cervantes, Pérez Galdós, Rolland, Tolstoi e incluso el libro *Historia nacional*, de Justo Sierra, o el libro *Lecturas para mujeres*, de Gabriela Mistral; un pueblo así qué iba a entender si acaso leía algún día esos libros.[7]

Pues bien: a "un pueblo así" pertenecía la familia de los Arreola Zúñiga, de la localidad jalisciense de Ciudad Guzmán, uno de cuyos hijos fue Juan José Arreola. Muchos años después, Arreola citaría las *Lecturas para mujeres* en diferentes entrevistas al enumerar los libros que tuvieron alguna influencia en su formación como lector. Más aún, ciertos comentaristas de

Arreola destacan la relación entre *Lecturas para mujeres* y el autor de *Confabulario*. Es el caso, por ejemplo, de Luis Ignacio Helguera, quien subrayó en uno de los ensayos recogidos de forma póstuma en el volumen *Peón aislado* –y al menos en una nota publicada en la revista *Vuelta* en enero de 1995– la importancia de *Lecturas para mujeres* en el desarrollo de la vocación de Arreola.[8] Por su parte, Vicente Preciado Zacarías consigna el momento en que Arreola se remite a *Lecturas para mujeres* para comentar "Una familia de árboles" de Jules Renard.[9] Arreola también se refiere a *Lecturas para mujeres* en *Memoria y olvido*, libro de Fernando del Paso elaborado con abundantes rememoraciones y testimonios autobiográficos del escritor jalisciense:

> Lo bueno es que en la escuela de los señores Aceves se leía mucho. [...] Siempre he soñado con tener una colección de los libros de texto de aquella época, ya que además de *El jardín de los niños* y *El mundo de los niños*, teníamos que leer *Iris*, *Rosas de la infancia* y *Frascuelo*, entre aquellos que recuerdo, aparte, claro, de ese maravilloso libro de Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*.[10]

Ahora, en párrafo aparte, me referiré a José Emilio Pacheco, quien logró (en un artículo de su columna "Inventario" publicado el 13 de marzo de 1993) la proeza de unir en seis renglones cuatro puntos de gran interés tratándose de Mistral, de su paso por México, su florilegio y, por supuesto, su impacto en Arreola. En primer lugar, Pacheco relaciona el interés de Vasconcelos por Mistral con el éxito, en 1922, del primer libro de la poeta chilena, *Desolación*; en seguida, enfatiza que *Lecturas para mujeres* fue, sin lugar a dudas, el detonador de una muy interesante relación epistolar entre Alfonso Reyes y Mistral; a continuación, recuerda que *Lecturas para mujeres* tuvo, entre otros, un lector mexicano, "el niño Juan José Arreola"; y, por último, asegura que Arreola intervino en la reedición de *Lecturas para mujeres* en la colección "Sepan cuantos..." de la editorial Porrúa, que ha mantenido el florilegio en su catálogo. Resulta de lo anterior que la conexión entre Arreola y *Lecturas para mujeres* debe interpretarse tan sólo como un pequeño segmento de una secuencia cultural mucho más larga:

> La Mistral adquirió fama en todos los países del idioma gracias a que Federico de Onís lanzó *Desolación* desde Nueva York. Publicado en Santiago o en el DF, el libro hubiera sido nada más un éxito local. José Vasconcelos la llamó para sumarla a su cruzada. La primera carta al "distinguido señor" [Alfonso Reyes] acompaña el envío de *Lecturas para mujeres*, libro en que el niño Juan José Arreola forjó su gusto por la prosa española. En agradecimiento lo reeditó en la serie Sepan Cuántos [*sic*].[11]

Más de veinte años después de la publicación de *Lecturas para mujeres* en México, Mistral conoció en París al joven actor y cuentista Juan José Arreola. Él mismo, en *Memoria y olvido*, le contó a Fernando del Paso aquel encuentro. Apenas recibido el Premio Nobel en Estocolmo, Mistral se instaló por una temporada en la capital de Francia, donde protegió espontáneamente al jalisciense, becario de la Comédie Française entre 1945 y 1946:

> La recepción que le daban a Gabriela Mistral era en un palacio espléndido, de esos que abundan en París. Yo entré del brazo de [Rodolfo] Usigli y atrás de nosotros venían otros funcionarios de la embajada [mexicana]. Gabriela, al fondo del salón rectangular, traía un abrigo recto [...]. Bueno, el caso es que Gabriela se puso de pie, y me pareció muy alta. Estaba en la plenitud de su vida –tenía unos cincuenta años entonces– y se veía que era una mujer fuerte. [...] Rodolfo Usigli le tendió la mano a Gabriela, y en ese momento ocurrió algo extraordinario: Gabriela ignoró a Usigli y me abrió los brazos, diciendo: "Hijo mío", yo avancé y me abrazó como lo que fue para mí, como una madre: "Hijito mío, ¿por qué estás tan flaquito?".[12]

Creo que nadie ha interpretado el encuentro de Arreola con Gabriela Mistral a la luz de la trágica muerte de Juan Miguel Godoy, mejor conocido como Yin Yin, hijo adoptivo de la poeta, en 1943. El más que probable suicidio de Yin Yin, siempre desmentido por Mistral, había ocurrido en Brasil apenas dos años antes. Me resulta más que verosímil que la conexión materno-filial subrayada por el propio Arreola en su descripción de aquel momento haya tenido como trasfondo el desamparo de ambos: ella con respecto al hijo perdido, él con respecto al país y las figuras maternas (la madre, naturalmente, pero también su hermana Elena y su esposa, Sara) que habían permanecido en el país natal.

Dos décadas más tarde, Arreola publicó, en 1968, *Lectura en voz alta*. Un pequeño paréntesis debe abrirse para recordar, cosa bien sabida, que la editorial Joaquín Mortiz puso en circulación a partir de 1971 una serie de "Obras de Juan José Arreola". Esa serie no llegó a completarse, pero el conjunto de libros que sí fueron publicados terminó estableciéndose como el canon de la obra de Arreola: *Varia invención*, *Confabula-*

rio, *Bestiario*, *La feria* y *Palindroma*. Sin embargo, es un hecho que Arreola publicó varios libros más: *Günther Stapenhorst*, *La palabra educación*, *Y ahora, la mujer…*, *Inventario*, *Ramón López Velarde: una lectura parcial* y *Antiguas primicias*. Yo propongo que, si existe un Arreola canónico, el de aquel quinteto de libros al margen del cual existen otras obras, a estas otras pueda considerárseles heterocanónicas. *Lectura en voz alta* es uno de los libros heterocanónicos de Arreola.

De muchas formas y por muchas razones, *Lectura en voz alta* es un libro inspirado en *Lecturas para mujeres* de Gabriela Mistral. Saltan a la vista los parecidos entre ambas antologías, e incluso puede plantearse una comparación de sus respectivos contenidos. Eso sí, la disposición general de los textos en uno y otro florilegio es diferente, porque si *Lecturas para mujeres* responde a un orden temático dividido y luego subdividido en secciones, *Lectura en voz alta* es, en cambio, un libro dispuesto de corrido, sin apartados ni capítulos.

Arreola comienza el prólogo dirigiéndose, con ademán clásico, a su lector. Acto seguido, descarta el membrete de antología y rinde homenaje a los autores de florilegios anteriores al suyo. Luego, se describe como un simple lector –identificándose, así, con el destinatario de sus palabras– y dice no haber hecho más que reunir textos capaces de llevarlo de nuevo a la niñez:

> Lector, éste es un libro de lectura. Inútil buscar en él otra cosa. No es una antología universal ni un volumen de trozos escogidos. Más que yo mismo, otros lo coleccionaron para mí: los autores de textos escolares, como María Luisa Ross o Atenógenes Pérez y Soto, a quienes aquí rindo tributo. Lo único que importa es que todas las páginas aquí reunidas me enseñaron a amar la literatura y por eso las amo y las reúno. Las leí por primera vez entre los ocho y los doce años de edad. Sólo he agregado unas cuantas que leí después, joven o adulto, y que tienen el mismo valor y la misma enseñanza: me devolvieron el candor y la ingenuidad primeras.[13]

Importa señalar que al menos catorce textos de *Lectura en voz alta* figuraban ya en *Lecturas para mujeres*. Enumero trece y reservo el decimocuarto para un comentario aparte: "La mujer fuerte", de Salomón; "Elogio de la vida campestre", de Horacio; "La canción del albatros", de Máximo Gorki; "Orfeo encantando a los animales", de Paul Fort; "El comedor", de Francis Jammes; "El infortunio", de Ada Negri; "Amo de su destino", de William Ernest Henley; "La ceiba", de Antonio Médiz Bolio; "Balada de las hojas más altas", de Julio Torri; "Autorretrato", de Miguel de Cervantes; "Retrato del Dante", de Thomas Carlyle; "Una cacería fantástica", de Gustave Flaubert; y "Las canciones populares", de Romain Rolland. El decimocuarto es "Una familia de árboles", de Jules Renard, que ya mencioné líneas arriba.

Este último es un poema en prosa que, si bien consta en ambos libros, figura en versiones diferentes. Parece que Arreola, conociendo el texto por haberlo leído en *Lecturas para mujeres*, elaboró su propia versión sobre la base de la recogida por Gabriela Mistral.[14] La versión incluida en *Lectura en voz alta* es, en todo caso, la misma que Arreola compila entre sus "Aproximaciones", apartado final del *Bestiario* que puede creerse definitivo: el de 1972.

Narrar, así sea brevemente, la historia de *Lecturas para mujeres* en relación con *Lectura en voz alta*, y situar ambos libros entre los recuerdos y puntos de referencia de un Arreola ya viejo, en los últimos años de su vida, equivale a comprender al escritor como un lector de tres edades. El individuo maduro, responsable de *Lectura en voz alta*, se concibe a sí mismo como un producto de su propia niñez, alimentada por *Lecturas para mujeres*. Al mismo tiempo, uno y otro coexisten, unidos, en la memoria del septuagenario que conversa con Fernando del Paso y con Vicente Preciado Zacarías.

Menciono, para concluir, algo que acaso sea más obvio pero también más destacable que ningún otro aspecto de *Lecturas para mujeres* o de *Lectura en voz alta*: el hecho de que, siendo libros formados en su mayoría por textos de diversos autores, pueden ser considerados entre los libros de Gabriela Mistral y de Juan José Arreola, respectivamente. Sólo el prólogo, en el caso de *Lectura en voz alta*, fue compuesto por Arreola, mientras que *Lecturas para mujeres*, aunque contiene varios textos de Mistral, sacrifica en cierto modo su procedencia con tal de incorporarlos a esa suerte de voluntad colectiva que determina el tono general del florilegio. En la diversidad y en la *dispositio*, es decir: en el orden general del conjunto y en los diferentes orígenes de las partes radica, en última instancia, su verdadero atractivo.

Notas

1 Si bien el colofón de *Lecturas para mujeres* lleva fecha de 1924, en la portada figura el año de 1923. La ficha catalográfica de la Biblioteca Nacional de México se decanta por 1923 y sólo registra la fecha de 1924 entre corchetes.

2 Guillén de Nicolau enumera estancias de Mistral en los estados de Hidalgo, Morelos, Puebla, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Jalisco, Querétaro y Veracruz, además de la capital del país, y al hacerlo sugiere que su registro no es exhaustivo. Véase Palma Guillén de Nicolau, "Gabriela Mistral (1922-1924)", prólogo a Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, México: Porrúa, col. "Sepan cuantos…", 9ª ed., 2005, p. X.

3 Esther Andradi, "Gabriela de México", en *La Jornada Semanal*, 7 de mayo de 2016 (*http://semanal.jornada.com.mx*/2016/05/07/*gabriela-de-mexico*-9379.*html*).

4 *Cf.* Gabriela Mistral, *Poesía y prosa*, ed. de Jaime Quezada, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1993, pp. 460-461.

5 Beatriz Alcubierre y Rodrigo Bazán Bonfil, "*Lecturas clásicas para niños*: contexto histórico y canon literario", en *Sociocriticism*, 2008, vol. XXIII, núms. 1 y 2, p. 173.

6 Gabriela Mistral, introducción a *Lecturas para mujeres*, *op. cit.*, p. XV.

7 Elvia Montes de Oca Navas, "Lecturas para mujeres en el México de los años veinte", en *Sociológica*, vol. 15, núm. 44, septiembre-diciembre de 2000, p. 185.

8 *Cf.* Luis Ignacio Helguera, "Retrato de Juan José Arreola (en sus ochenta años)", en *Peón aislado. Ensayos sobre ajedrez*, prólogo de Eliseo Alberto, México: UNAM / Equilibrista, col. Pértiga, 2006, p. 31: "en su formación literaria fueron tan esenciales los libros, a partir de *Lecturas para mujeres* (y para hombres) de Gabriela Mistral, como las frases de los arrieros, la vida rústica, las enfermedades, los empleos duros en su fascinante gama". Véase también Luis Ignacio Helguera, reseña de *Memoria y olvido. Vida de Juan José Arreola* (1920-1947) *contada a Fernando del Paso*, en *Vuelta*, núm. 218, enero de 1995, pp. 36-39.

9 Vicente Preciado Zacarías, *Apuntes de Arreola en Zapotlán*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara / Ayuntamiento de Zapotlán el Grande, 2004, p. 417.

10 Juan José Arreola, en *Memoria y olvido. Vida de Juan José Arreola* (1920-1947) *contada a Fernando del Paso*, México: Conaculta, col. Memorias Mexicanas, 1994, p. 65.

11 José Emilio Pacheco, "De Gabriela Mistral a Alfonso Reyes", en *Proceso*, 13/III/1993 (*https://www.proceso.com.mx*/161293/*de-gabriela-mistral-a-alfonso-reyes*, consultado el 4 de noviembre de 2018).

12 Juan José Arreola, en *Memoria y olvido*, ibídem, p. 110.

13 Juan José Arreola, introducción a *Lectura en voz alta*, México: Porrúa, col. "Sepan cuantos…", 16ª ed., 2018, p. 9.

14 Es lo que se registra en *Apuntes de Arreola en Zapotlán*, de Vicente Preciado Zacarías, donde Arreola, refiriéndose a "Una familia de árboles" y otros materiales de *Lectura en voz alta*, comenta: "fueron textos [que] reafiné a partir de Gabriela Mistral" (véase Vicente Preciado Zacarías, *Apuntes de Arreola en Zapotlán*, *loc. cit.*).

Hacia una didáctica crítica: de la instrumentalización-castración a la reflexión-con-sentido

Juan David Roa-De la Torre[1]

Resumen

En el presente texto se argumenta acerca de la manera en la que se ha buscado trascender una didáctica tecnocrática utilizada por la escuela tradicional, y cómo a mediados del siglo XX surge un movimiento que, desde el criticismo, propuso fundamentarla a través de estrategias de reflexión colectiva, debate y negociación constante entre los profesores y los estudiantes. En ese sentido, pensar la didáctica a través de dicha postura implica que en la relación dialógica entre docentes y discentes se promueva el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación asertiva y la metacognición, todas ellas competencias relacionadas con el ideal formativo del siglo XXI, de manera tal, que los contenidos que se enseñan y que se aprenden en clave contextual, aporten tanto a la transformación subjetiva como a la transformación social.

Palabras clave: Didáctica de la reflexión, Criticismo, Transformación subjetiva, Transformación social, Competencias del Siglo XXI.

Towards a Critical Didactic: from Instrumentalization-Castration to Reflection-with-Sense

Abstract

In this text, it is argued about the way in which we have sought to transcend a technocratic didactic, used by the traditional school, and how a movement arises in the mid-twentieth century based on criticism, proposed to pose it through collective reflection strategies, debate, and constant negotiation between teachers and students. Therefore, thinking about didactics from this position implies that in the dialogical relationship between teachers and students, critical thinking, creativity, collaboration, assertive communication and metacognition (Competences related to the formative ideal for the 21st century learning) is promoted in such a way, that those taught and learned contents in a contextual key, contribute to the subjective transformation and to the social transformation.

Key words: Didactics of Reflection, Criticism, Subjective Transformation, Social Transformation, 21st Century Learning Competencies.

Recibido: 23 de octubre de 2018
Aceptado: 5 de diciembre de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Vicerrector del Colegio Bilingüe Clermont, Bogotá, Colombia. Psicólogo, Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Psicología, Doctorando en Educación y Sociedad. juandavidroa@gmail.com

Con el advenimiento de la sociedad industrial surgió un tipo de escuela que respondía a las demandas de la modernidad. Al respecto, es pertinente traer a colación a Carmona (2007:137) quien señala que "a través del proceso de racionalización llevado a cabo por la modernidad la razón emancipadora se ha escindido en la razón científico-técnica, convertida en razón instrumental que coloniza y domina el mundo material e individual". En efecto, empezó a configurarse una educación donde se impartían los mismos programas académicos para todos los estudiantes, se priorizaban los aprendizajes de información o memorísticos, se perseguía una educación científica y demostrativa donde se atendía a los principios de autoridad o de relaciones verticales entre docente y discentes, se privilegiaba un currículo cerrado y rígido, así como una educación formal y progresiva que implicaba la acumulación de conocimientos por grados y niveles.

El profesor era un experto transmisor de conocimientos y era representado desde su omnisciencia y omnipresencia como única autoridad y como "sujeto supuesto a saber". Mientras tanto, el alumno era una tabula rasa, un sujeto pasivo cuya principal función era la de obedecer, ser un receptáculo de contenidos y la de obtener los resultados esperados en función de lo estipulado según el criterio de los "expertos" (Pagés, 2009). Se privilegiaba entonces una didáctica de la castración, donde la subjetividad se aniquilaba en favor de "la recta educación" y del "deber ser" propuesto por quienes eran los representantes de la autoridad y del "conocimiento universal"; siendo entonces la escuela misma, por un lado, el más denso y poblado estrado judicial donde los jueces (directivas y profesores) impedían la capacidad creativa, la inventiva, el descubrimiento, la exploración y la autonomía del estudiantado; y, por otro, un cementerio sombrío donde se enterraban a las almas libres, reflexivas y críticas, o a los que mejor les iba, se los condenaba al vertedero, al plano de los "inservibles" con la correspondiente marca imborrable del señalamiento de la sociedad.

En la misma línea, Andrade-Calderón y Muñoz-Dagua (2012:99) señalan que "después de la posguerra del siglo XX, en Estados Unidos, se ofreció un enfoque tecnicista para la didáctica, en donde se preguntaba qué es lo que la escuela debe enseñar desde la racionalidad técnica del currículo." De dicho enfoque, surgió la implementación de métodos tendientes hacia la precisión, la planificación y el control, que en conjunto, dieron cuerpo al modelo de objetivos de conducta.

Es justo en contraposición a dicha tendencia instrumental-tecnicista, a la que en el presente texto se le da el nombre de castrante, que autores de la Escuela Crítica como Bourdieu, Adorno y Foucault dan origen a la pedagogía crítica organizando "desde la experiencia y desde los componentes ideológico-políticos que atravesaban las prácticas educativas, nuevos métodos didácticos, más abiertos, activos y flexibles para el aprendizaje" (Andrade-Calderón y Muñoz-Dagua, 2012:99).

Los principios de la Escuela Crítica empiezan a utilizarse en el contexto educativo a mediados del siglo XX gracias a los trabajos de Carr y Kemmis (1998). A través de su obra cuestionan algunas corrientes didácticas como la tradicional del siglo XVIII y otra que surge con la Modernidad hacia los años 50 del siglo XX. Adoptan una epistemología constructivista del conocimiento, problematizando la realidad a favor de transformaciones sociales mediadas por una escuela en donde profesor y estudiante se relacionan de manera cercana, discuten sobre su relación de poder a través de la dialéctica y son tendientes hacia la acción.

Freire (1970:33) uno de los referentes más importantes de la pedagogía crítica en Latinoamérica, considera que "la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que: A) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. B) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. C) el educador es quien piensa, el sujeto de los procesos; los educandos son los objetos pensados. D) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente". Empieza entonces un movimiento que busca dinamizar una educación diferente, donde se considera que tanto el educador como el educando aprenden, donde se cree que los estudiantes también saben y se posicionan de manera política frente al conocimiento y frente a su realidad, donde median relaciones a través del diálogo y el espíritu democrático, y donde se enaltece el pensamiento crítico y la reflexión. Una propuesta importante con respecto a esta nueva posibilidad de representarse y de pensar la educación, es la didáctica crítica.

Para Rodríguez (1997:40) la didáctica crítica es "una ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza y aprendizaje mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racio-

nalidad emancipadora". Por su parte, para Morán (1996:180) "la didáctica critica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la didáctica tradicional y la tecnología educativa"; y para Davini (1996) es un método hermenéutico que utiliza la interpretación y que invita a "concebir miradas diferentes, enjuiciadoras, autónomas frente al conocimiento, y a tomar posturas propositivas en el contexto académico, social y cultural" (Andrade-Calderón y Muñoz-Dagua, 2012:100).

En las tres apreciaciones precedentes puede notarse un interés por despertar la generación de conciencia sobre la experiencia educativa, promoviendo la autonomía personal y la emancipación de los individuos y de la sociedad. Una didáctica crítica se orienta entonces hacia el rompimiento de la dependencia vincular entre el docente, sus alumnos y la materia objeto del conocimiento, reconstruyendo más bien este último por medio de la problematización y la reflexión colectiva. En ese sentido, tanto estudiantes como docentes son concebidos como sujetos de acción, capaces de crear y recrear el acto educativo.

También, es interesante señalar que, según Díaz Barriga y Hernández (2002), para que un profesor pueda mediar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, debe asumirse responsable por reflexionar acerca de sus representaciones y procesos de pensamiento didáctico, lo que implica entonces que es a partir de la misma formación docente desde donde deben abordarse los planos conceptual, reflexivo y práctico, de manera tal que el profesorado, ya en su ejercicio profesional, pueda elaborar propuestas viables, situacionales y contextualizadas. En otras palabras, podría decirse que teoría, investigación y práctica devienen para el docente tres elementos indisolubles en el aula, los cuales además de concatenarse, se retroalimentan de manera permanente permitiendo en el profesor el análisis ético y complejo del contexto, de la institución y del aula con la finalidad de potenciar a través de la didáctica su propio desarrollo integral pero también el de sus colegas y el de sus estudiantes.

Para Giroux (2001), en la práctica de la enseñanza el condicionamiento no es suficiente toda vez que la misma implica "la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre" (Giroux, 2001:60). En otras palabras, los profesores deben ser profesionales reflexivos, que tengan en cuenta la singularidad de sus alumnos, su historia, su presente, su futuro; pero a la vez, profesionales capaces de "hacerse cargo de una pedagogía contextuada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de sus práctica la transformación social". A través de una postura similar Bigott (2008:1) asegura que "en los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mí tienen que ser docentes-investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador-investigador-agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente". En ese sentido su propuesta es la de enaltecer a un docente que construye nuevo conocimiento como un aporte para la humanidad, para el desarrollo social tendiente hacia la equidad, la aceptación de la diferencia, la justicia social y la paz.

Sin embargo, una de las dificultades con las que puede encontrarse el docente es con la imposibilidad de identificar respuestas con respecto a cómo enseñar a pensar de manera crítica, incluso pudiéndole costar a él mismo mucho trabajo pensar críticamente sobre su propia praxis, la institución en la que se desempeña y la sociedad en la que vive. Lo anterior sugiere que el profesorado tiende aún a confundirse entre el "saber" (saber propio de su campo de conocimiento) y el "pensar la realidad" (utilizar su saber para ponerlo en contexto y buscar la transformación). Así que, superando dicha dificultad, desde la didáctica crítica el docente es, entre otras, un científico que, además de investigar sobre su propia práctica, genera curiosidad e interés por aprender y pensar la realidad en los escolares, y lo hace por medio del modelamiento de acciones críticas y creativas que sirven a manera de fuente de inspiración. Es por ello que la didáctica crítica invita a una educación con-sentido y que además se ubica en-contexto, siendo entonces el profesor un agente político que dinamiza relaciones democráticas y que promueve la participación activa del estudiantado.

Mientras tanto, los estudiantes, al formarse críticamente, piensan de manera creativa y son innovado-

res que desarrollan habilidades superiores de pensamiento como la metacognición, la cual implica "la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones" (Díaz Barriga y Hernández, 2002:234). También, se constituyen en investigadores que opinan, cuestionan, aplican su conocimiento e intervienen sobre su contexto social, cultural y/o educativo. Ahora bien, la didáctica crítica promueve en ese estudiante un aprendizaje cuyos contenidos están articulados con su realidad, comprendiéndolos desde una lógica histórica y contextual.

En pleno contexto del siglo XXI y muy especialmente en función de la emergente sociedad del conocimiento, es muy común encontrar en la literatura que los ideales formativos pasaron de ser los concernientes a la producción en masa, al perfeccionamiento de procesos y productos, al condicionamiento y la obediencia, a la lógica de los estándares, de los currículos prescriptivos por contenidos y a las asignaturas compartimentadas, entre otros; a nuevos ideales más cimentados en la lógica de la innovación, el emprendimiento, la sostenibilidad, los currículos por competencias, los currículos por campos problémicos y/o por desarrollo de proyectos, los proyectos transversales, interdisciplinarios y transdisciplinarios, la diferenciación estudiantil, la inclusión, el desarrollo de la autonomía, etc.

Ahora bien, tener esto en cuenta desde la mirada de la didáctica crítica, implica comprometerse con una educación divergente e instituyente que, si bien comprende el contexto y sus demandas, no se concentra en la producción de riqueza y en la competitividad agresiva tan característica de la política neoliberal, sino más bien, propende por el desarrollo de proyectos educativos y metodologías que logren dichos ideales formativos encaminados hacia la transformación subjetiva y social. Por ejemplo la UNESCO (2015) propone como elemento necesario reafirmar una visión humanista de la educación, lo cual "exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde a maestros y otros educadores. Su mportancia es aún mayor a causa del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, en particular las digitales" (UNESCO, 2015:10).

Por ello, la educación debe generar en las personas consciencia sobre la necesidad de fomentar la justicia social, la diversidad, la inclusión, la cultura de paz y la preservación del medio ambiente. Con respecto a la educación y a la instrucción, esta búsqueda implica "dejar atrás el utilitarismo y el economicismo" (p. 10), que aparecen como características comunes en las agendas políticas de los gobiernos, así como en varios proyectos educativos institucionales.

En esa búsqueda por la consecución de nuevas generaciones más propensas hacia la reflexión, el diálogo y la humanización, es oportuno mencionar algunos aportes efectuados por Amartya Sen (1998:67) con respecto a su propuesta acerca de los conceptos de capital humano y de capacidades humanas. "El primer concepto se concentra en el carácter de agentes [agency] de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción". Mientras tanto, "el segundo se centra en su habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección". Para Sen (1998) el potencial humano no puede únicamente tramitarse por el capital humano que en definitiva se orienta hacia la urgencia de maximizar la producción para la preservación de los sistemas económicos de las naciones. Educar implica priorizar y apostar por el desarrollo de las capacidades humanas, pues ellas generan una internalización de lo aprendido y experimentado que acompaña durante toda la vida. "Es decir, no se educa para generar movimiento en un contexto en específico, se educa para enseñarle a los sujetos a desplegar sus capacidades en diferentes espacios que son cambiantes y que implican una construcción permanente" (Roa y Uribe, 2015:16).

En definitiva, se necesita pensar entonces en una enseñanza que promueva desarrollar en el estudiante la capacidad de pensar críticamente y de ser libre, transformando su realidad y conectando los contenidos aprendidos con sus necesidades reales. Por consiguiente, es fundamental una educación que posibilite una didáctica mediada por un docente que guía a los educandos a una participación autónoma y creativa, que además les permita asimilar, interiorizar y utilizar los conocimientos para entonces adoptar un papel protagónico en los cambios que demanda la sociedad actual. En lo que vamos del nuevo siglo, varios autores, organizaciones regionales y organizaciones multilaterales se han pronunciado con respec-

to a cuáles son las competencias a desarrollar en los ciudadanos del mundo del siglo XXI. Cuatro muy comunes son la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración. (Partnership for 21st Century Learnig, 2007). Así, una didáctica crítica y en-contexto, podría proponer estrategias didácticas, entendiendo por estas últimas una serie de "procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas" (Feo, 2010:222)", para lograr un desarrollo competencial que en la acción, permita el acceso a una ciudadanía mundial en igual de condiciones que se declare corresponsable por un mundo mejor para todos.

En definitiva una didáctica crítica que sea vigente y pertinente, se debe construir en clave contextual, ubicando y planteando los mecanismos para que los estudiantes comprendan los ideales formativos de la innovación, el emprendimiento y la sostenibilidad como motor de la transformación subjetiva y social. Ello sugiere que, además de ser capaces de identificar las diferentes innovaciones y emprendimientos de manera tal que puedan analizar sus efectos sociales y ambientales, se les debe acompañar para que asuman posturas argumentadas y críticas frente a las problemáticas locales, nacionales y mundiales en las cuales se encuentran inmersos, así como frente a las soluciones que se proponen para superarlas. No obstante, lo anterior será insuficiente si no se ponen en escena mecanismos para que los discentes se representen como agentes transformadores, desarrollen capacidad de agencia y se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje, desplegando en consecuencia su capacidad metacognitiva constituyéndose en aprendices capaces de aprender a lo largo de todas sus vidas.

Para concluir, resulta perentorio acercar a los profesores a los saberes de la teoría y de la investigación educativa, en un contexto desde el cual se les invite a pensar críticamente sobre sus prácticas, así como a reflexionar sobre mecanismos que les permitan dar solución situada a problemáticas reales concernientes a los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Ello supone que se permitan re-imaginar el acto educativo reconfigurando a su vez sus propias representaciones que se han fijado frente a la naturaleza del estudiantado. Un buen punto de partida sugiere trascender una didáctica descontextualizada, que entre otras, puede abordarse como el tránsito desde una didáctica de la instrumentalización-castración, hacia una didáctica de la reflexión-con-sentido.

Referencias

ANDRADE-CALDERÓN, M.C y MUÑOZ-DAGUA, C. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de investigaciones* UNAD. Vol. 11, Núm.2, Julio de 2012. Recuperado de http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/790/1400

BIGOTT, L. (2008). *¿Qué es un educador intercultural*? Valencia, Venezuela: Mimeo.

CARMONA, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación Humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades* UNICA, vol. 8, núm.19, mayo-agosto, 2007, 134-157. Universidad Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=170118451008

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

DAVINI *et al*. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, F; HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

GIROUX, H.A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, No. 15. Santiago, Chile.

MORÁN, P. (1996). *La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica critica en fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.

PAGÉS, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios, 140-154.

ROA, J. D. y URIBE, C. (2015). Los nuevos extraterrestres: consecuencias de la globalización en el contexto de la educación en Colombia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35. Octubre-diciembre de 2015. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Roa.pdf

RODRÍGUEZ, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

SEN, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, Volumen. XVII, no. 29. Bogotá, Colombia.

UNESCO, (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial*? Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

Deconstrucción del proceso curricular por competencias profesionales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

J. Jesús Huerta-Amezola,[1] Irma Susana Pérez-García[2]

Resumen

Se presenta un ejemplo de investigación educativa, en el que se aplican categorías de la deconstrucción, para analizar el proceso de diseño curricular en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, en el periodo 2008-2014. De acuerdo con el análisis, el diseño curricular: *explicita* un modelo educativo socio crítico y programas educativos por competencias profesionales integradas; *anticipa o espera que suceda*, la intención de reestructurar y actualizar planes y programas de estudio de pregrado por competencias profesionales de acuerdo al modelo educativo; *difiere o pospone para después*, establecer lineamientos didácticos coherentes con los fundamentos epistemológicos y metodológicos del currículum; y *polariza*, entre un proceso de evaluación curricular de amplia participación y la toma de decisiones limitada a la lógica administrativa. El análisis permite comprender algunas de las cualidades que fomentan la identidad académica del CUCS desde la perspectiva de los aspectos sociales, profesionales, institucionales y pedagógico-didácticos.

Palabras clave: Deconstrucción, Diseño curricular, Competencias profesionales.

Deconstruction of the Curricular Process by Professional Competences of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Abstract

This paper presents an educative research example in which some deconstruction categories are applied in order to analyze the curricular design in CUCS of the University of Guadalajara, in the period of 2008-2014. According to this analysis, the curricular design: *makes explicit* a socio-critic educational model and integrated competence-based educational programs; *anticipates* the intention to restructure and update undergraduate competence-based educational plans and programs according to the educational model; *differs* to stablish didactic guidelines consistent with the epistemological and methodological fundamentals of the curriculum; and *polarizes* between a curricular evaluation process of broad participation and the decision-making limited to an administrative logic. This analysis allows understanding some of the qualities that, from the social, professional, institutional and pedagogical-didactic aspects, foster the CUCS academic identity.

Key words: Deconstruction, Curriculum Design, Professional Competencies.

Recibido: 11 de noviembre de 2018
Aceptado: 18 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. jhuerta@cucs.udg.mx
2 Profesora jubilada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. isperez@cucs.udg.mx

Introducción

En 2014 se actualizaron los programas educativos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) bajo el enfoque educativo por competencias profesionales. Esta situación, a la vez que genera retos para su implementación, también plantea inquietudes; entre ellas sobresale la de identificar la importancia que tienen los aspectos sociales, profesionales, institucionales y pedagógico-didácticos del modelo educativo del CUCS en la definición de las características del diseño curricular.

Para comprender las circunstancias sociales, académicas y pedagógicas de la elaboración curricular se plantea analizar el proceso de diseño curricular en el CUCS en el periodo 2008-2014. Una posibilidad de estudio es considerar el sentido aparente y "objetivo", para analizar los datos empíricos a partir de la investigación convencional; otra opción es ir más allá de lo que aparece a simple vista, e indagar el sentido encubierto y "subjetivo" de los acontecimientos en función de la investigación interpretativa. Esta segunda opción es la que permea este trabajo.

Así, se aplican algunas categorías de la deconstrucción como una forma de entender y explicar las circunstancias "encubiertas" o "subjetivas" que se encuentran en los documentos que fundamentan el proceso de diseño curricular del CUCS, al analizar las cualidades académicas que le dan identidad al modelo educativo, así como la incorporación del enfoque educativo por competencias profesionales. Esta identidad se produce tanto por la incorporación, en su momento, de conceptos novedosos como el de competencias profesionales y las perspectivas críticas; así como por la posición frente a las propuestas convencionales para el diseño curricular de sus programas educativos.

En la búsqueda de elementos para comprender las cualidades curriculares que fomentan la identidad académica del CUCS, se plantea deconstruir, es decir, desestructurar, desmembrar y fragmentar, los fundamentos conceptuales y metodológicos de la modificación y reestructuración curricular por competencias profesionales vividos en el periodo 2008 al 2014. Este análisis se realiza a partir, de los documentos generados por el Comité Técnico, responsable de orientar los procesos de diseño curricular de los programas de pregrado (Crocker *et al.*, 2008; Farfán *et al.*, 2010; Pérez *et al.*, 2009).

Elegir la deconstrucción como procedimiento para analizar los fundamentos curriculares se sustenta en la propuesta de Della Porta (2013), quien reconoce la posibilidad de incorporar enfoques metodológicos plurales con múltiples acercamientos hacia los objetos de investigación. Si bien analizar el proceso del diseño curricular se puede realizar desde diferentes perspectivas, en esta ocasión se plantea deconstruir los procesos curriculares como una manera *sui generis* de realizar investigación educativa.

Cabe mencionar que este trabajo forma parte del proyecto de investigación cuyo propósito, entre otros, es analizar la coherencia metodológica del currículum por competencias profesionales en el CUCS de la UdeG, y evaluar el aprendizaje de las competencias clínicas odontológicas de los egresados de la Licenciatura en Cirujano Dentista (Huerta, 2017; Huerta y Pérez, 2018).

Si bien se presenta el caso particular del diseño curricular del CUCS esta experiencia, al coincidir con la situación de programas educativos de otras instituciones de educación superior, también puede servir como referente para identificar aciertos, temas pendientes u omisiones del diseño curricular, y ayudar a agilizar los procesos y recursos, así como a tomar decisiones.

Metodología

La deconstrucción es un movimiento filosófico y epistemológico fundado por Jaques Derrida en la segunda mitad del siglo XX, y tiene su antecedente en la fenomenología (Morán, 2011), fundada por Husserl en los primeros años del mismo siglo XX, como ciencia encaminada a la descripción de la esencia de los fenómenos (Husserl, 2012). La deconstrucción se propone encontrar el sentido encubierto de lo escrito, sean palabras, documentos, fenómenos o narraciones de acontecimientos, y al desestructurar, desmembrar y fragmentar la información, pretende llegar a nuevas ideas, a nuevas formas de entender los fenómenos (Derrida, 1989).

Si se parte de considerar la deconstrucción como propuesta metodológica que se propone ir más allá de lo que aparece a simple vista, y descubrir lo diferido, lo que se pospone, lo que marca la diferencia entre los elementos explícitos e implícitos; deconstruir el proceso curricular del CUCS, plantea, además de identificar el sentido explícito o literal, buscar el sentido implícito o figurado, velado o encubierto en la elaboración del currículum por competencias profe-

sionales, a través del análisis de los documentos que contienen la expresión formal y material de los planes de estudio (Gimeno, 1988).

Así, para analizar esta dimensión del CUCS, primero se caracterizan los componentes curriculares, y se localizan las huellas o conceptos "ausentes" en las propuestas académicas planteadas; es decir, a través de lo que se dice abiertamente, se encuentra lo que se deja de lado, pero que también otorga identidad y sentido al modelo educativo.

Para deconstruir el proceso, se elaboró una matriz que contiene trece componentes curriculares, identificados desde la teoría curricular (De Alba, 1989; Díaz Barriga, 1990; Gimeno, 1988; Zabalza, 1993) que corresponden a los elementos más importantes del currículum por competencias profesionales (Navío, 2005; Perrenoud, 1999 y 2008). También se identificaron las cualidades curriculares de cada uno de los componentes a partir de fragmentos de información que otorgan sentido y significado en la configuración del currículum por competencias profesionales, y que se encuentran en los documentos que fundamentan la propuesta de evaluación y diseño curricular analizada (Crocker *et al.*, 2008; Farfán *et al.*, 2010; Pérez *et al.*, 2009), que culminan en su versión final de diciembre de 2014 (ver Cuadro 1).

Los componentes y cualidades curriculares se deconstruyen mediante cuatro categorías de análisis: *explicita*, *anticipa*, *difiere* y *polariza*, con las que se identifican, tanto los rasgos evidentes como los no explícitos de la propuesta curricular. Estas categorías de análisis se entienden como sigue:

a) *Explicita*: conjunto de elementos conceptuales y metodológicos que de manera evidente fundamenta la evaluación y el diseño curricular.

b) *Anticipa o espera que suceda*: son expectativas que se plantean como compromisos a lograr y se espera que se cumplan, se identifican a través de ideas o conceptos que pueden estar o no expresados abiertamente.

c) *Difiere o deja para después*: son ideas o conceptos que se identifican a través de lo que no se dice abiertamente, pero que al no decirlos también asumen una posición y establecen rasgos de la propuesta curricular.

d) *Polariza*: aspectos conceptuales y metodológicos

Cuadro 1. Elementos del diseño curricular del CUCS

Componente curricular	Cualidades curriculares
1. Programa	Programa de Desarrollo Curricular del CUCS.
2. Evaluación curricular	Proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículum.
3. Objetivo del programa	Valorar el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas.
4. Modelo educativo	Dimensiones del modelo educativo: filosófica, académico administrativa y pedagógico didáctica.
5. Dimensión filosófica	Paradigmas: sociocrítico, estructural constructivismo y pensamiento complejo.
6. Dimensión académico administrativa	Estructura departamental, disciplinar y organización curricular por competencias profesionales integradas.
7. Dimensión pedagógico didáctica	Constructivismo: aprendizaje significativo y relevante, y el docente como mediador.
8. Metodología de la evaluación curricular	Metodología activa y participativa para diagnosticar, evaluar y diseñar las propuestas curriculares por competencias profesionales integradas.
9. Dimensiones del diagnóstico curricular	Diferentes instrumentos de análisis para conocer las necesidades sociales, institucionales y pedagógico didácticas.
10. Competencias profesionales integradas	Proceso complejo, cognitivo y sociocultural que permite al sujeto individual y social construir y poner en acción un conjunto de saberes prácticos, teóricos y formativos para el desempeño crítico reflexivo de una profesión.
11. Perfil profesional de egreso	Competencias profesionales integradas, desagregadas en competencias socioculturales, técnico instrumentales y profesionales.
12. Unidades de aprendizaje y malla curricular	Estructura curricular por unidades de aprendizaje ordenadas en bloques formativos: básico común, particular, especializante y optativo abierto.
13. Programas de estudio de las unidades de aprendizaje	Elaboración de programas de estudio de las unidades de aprendizaje con base en el modelo educativo.

Fuente: Huerta y Pérez (Coords). *Experiencia curricular por competencias profesionales: Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Licenciatura en Cirujano Dentista* (en prensa).

que contraponen el sentido explícito y literal con el sentido implícito y figurado.

Cabe decir que la selección de la información para realizar el análisis de las cualidades del currículum por competencias profesionales se limita solo a aquella considerada fundamental para caracterizar la propuesta de diseño curricular.

Resultados

A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos al analizar los componentes y cualidades curriculares, conceptuales y metodológicas, de la propuesta para diseñar el currículum por competencias profesionales del CUCS.

1. *Programa*
   a) *Explicita*: denominado "Programa de Desarrollo Curricular del CUCS", e identificado con las siglas PDC, para conjuntar esfuerzos institucionales al abordar el currículum de los programas educativos de pregrado.
   b) *Anticipa o espera que suceda*: evaluar, modificar, reestructurar y actualizar los planes de estudio de los programas educativos de pregrado del CUCS.
   c) *Difiere o pospone*: aunque el término "desarrollo curricular" en su dimensión conceptual (Crocker, 2008), considera tanto los momentos de la planeación como de la implementación curricular, en los hechos, durante la vigencia del Programa, se realizó el diseño y se difirió o pospuso la implementación.
   d) *Polariza*: mientras en el sentido literal y escrito del "desarrollo curricular" se pretende realizar la elaboración de nuevos planes y programas educativos, en el sentido figurado del "Programa", su concreción depende de la dinámica institucional y no necesariamente obedece a las expectativas planteadas.

2. *Evaluación curricular*
   a) *Explicita*: la evaluación curricular se concibe como un "proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículum en relación con la realidad de la institución y del entorno social" (Crocker y Cuevas *et al.*, 2008:43).
   b) *Anticipa o espera que suceda*: generar la participación amplia de los académicos para conocer, desde su punto de vista, cuáles son las condiciones sociales, académico administrativas y pedagógico didácticas de los programas educativos de pregrado.
   c) *Difiere o pospone*: realizar un análisis sistemático y detallado del aprendizaje de las competencias profesionales, del ejercicio profesional de los egresados y de la opinión de los empleadores.
   d) *Polariza*: por un lado se propone realizar la evaluación curricular en términos de investigación evaluativa, y por otro lado, se plantea realizar la evaluación en términos de diagnóstico. Mientras la primera opción es reflexiva y procesal y pretende generar conocimientos para desarrollar la teoría curricular (Gimeno, 1988; Stenhouse, 1992); la segunda opción es aplicativa y propositiva y pretende obtener información para la toma de decisiones (Aznar, 1981; Díaz Barriga, 1990).

3. *Objetivo del programa*
   a) *Explicita*: "Valorar el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas y las dinámicas de los procesos educativos del CUCS, con relación a las necesidades y demandas de formación en el contexto de las políticas y estrategias institucionales, regionales, nacionales e internacionales" (Crocker y Cuevas *et al.*, 2008:5).
   b) *Anticipa o espera que suceda*: disponer de información suficiente sobre las condiciones humanas, materiales y administrativas, así como de las dinámicas de los procesos educativos y organizacionales del CUCS para reestructurar los planes de estudio con base en competencias profesionales.
   c) *Difiere o pospone*: analizar la coherencia de las prácticas docentes (planeación e implementación de programas de las unidades de aprendizaje) con los fundamentos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el enfoque educativo de las competencias profesionales.
   d) *Polariza*: mientras el objetivo es "conocer las necesidades de formación profesional", no se plantea valorar si los resultados de la enseñanza por competencias profesionales, de la implementación curricular en marcha, son los más adecuados.

4. *Modelo educativo*
   a) *Explicita*: se reconoce la carencia de un modelo educativo, por lo que se formaliza uno que "define la identidad universitaria, explicita los principios ideológicos, filosóficos y pedagógicos que orientan la idea de formación y de educación…;

el tipo de organización y gestión que se lleva a cabo; sirve de marco de referencia para la actuación de todos los actores implicados en la vida académica del Centro" (Farfán *et al.*, 2010:17).

b) *Anticipa o espera que suceda*: que todos los profesores, investigadores, administrativos, alumnos y autoridades hagan suyos los principios filosóficos, académicos y pedagógicos contenidos en el modelo educativo.

c) *Difiere o pospone*: socializar y discutir la conveniencia o no del modelo educativo propuesto y construido que oriente el quehacer educativo.

d) *Polariza*: el modelo educativo propuesto como gran orientador de las funciones sustantivas enfatiza perspectivas críticas, abiertas y flexibles; sin embargo, el modelo es una propuesta conceptual que puede enmarcar y hasta cierto punto, limitar, las prácticas educativas.

5. *Dimensión filosófica del modelo educativo*

a) *Explicita*: "Tres son los referentes epistemológicos en los que se sustenta el modelo educativo del CUCS: el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, el pensamiento complejo de Edgar Morin, y el pensamiento crítico de la escuela de Francfurt en su expresión en la pedagogía crítica" (Farfán *et al.*, 2010: 25).

b) *Anticipa o espera que suceda*: asumir que las prácticas de enseñanza aprendizaje se fundamentarán en las posiciones estructuralistas, críticas y del pensamiento complejo, y desde ellas, abordar los problemas de la realidad socio profesional.

c) *Difiere o pospone*: explicitar o construir una acepción de salud y de las ciencias de la salud desde las perspectivas filosóficas y sociales del modelo educativo.

d) *Polariza*: por una parte, los fundamentos epistemológicos y sociales del modelo educativo, se caracterizan por el compromiso social, crítico y participativo; por otra parte, existe una pluralidad de perspectivas filosóficas y sociales entre los alumnos, los docentes y algunas autoridades educativas que no necesariamente se reflejan o se identifican con la propuesta.

6. *Dimensión académica del modelo educativo*

a) *Explicita*: "currículo integrado, semiflexible, por créditos, sustentado en el enfoque educativo basado en competencias profesionales integradas y desde la teoría curricular crítico-constructivista" (Farfán *et al.*, 2010:36), con una estructura académico-administrativa "departamental y matricial".

b) *Anticipa o espera que suceda*: que todos los programas educativos y sus correspondientes programas de estudio de las unidades de aprendizaje de pregrado incorporen en su implementación las competencias profesionales integradas desde una perspectiva crítica y constructivista.

c) *Difiere o pospone*: considerar un diseño curricular con base en competencias profesionales, problemas o núcleos que conlleven una lógica global en la elaboración de planes y programas de estudio crítico constructivistas.

d) *Polariza*: plantear las competencias profesionales integradas sustentadas en la teoría curricular crítico constructivista, sin explicitar espacios y formas de integración en la organización curricular como las mismas competencias, la organización por problemas o núcleos de situaciones, que se asientan en principios críticos constructivistas.

7. *Dimensión pedagógico didáctica del modelo educativo*

a) *Explicita*: "Tiene un enfoque teórico-metodológico tendiente a lo inter y transdisciplinario en sus contenidos curriculares y en sus estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el aprendizaje significativo y relevante, lo que contribuye al desarrollo de competencias profesionales integradas" (Farfán *et al.*, 2010:32).

b) Anticipa o espera que suceda: desarrollar competencias profesionales integradas con base en contenidos curriculares inter y transdisciplinarios y un aprendizaje significativo relevante.

c) *Difiere o pospone*: precisar condiciones de trabajo académico que promuevan procesos de enseñanza aprendizaje coherentes con las formas de organización inter y transdisciplinar.

d) *Polariza*: se plantea el currículo con rasgos inter y transdisciplinares, pero no se propician innovaciones en la estructura académico administrativa que fortalezca prácticas pedagógicas y didácticas que favorezcan la formación profesional con dichas características.

8. *Metodología de la evaluación curricular*

a) *Explicita*: "es la Metodología de Investigación Acción participativa que se sustenta en la propuesta epistemológica sociocrítica… tiende a observar la realidad desde una experiencia histórica condicionada por las visiones y construcciones de los sujetos que conforman las institu-

ciones educativas" (Crocker, Cuevas *et al.*, 2008:46).

b) *Anticipa o espera que suceda*: que la mayoría de los docentes involucrados en los programas educativos participen en las diferentes fases de la evaluación curricular.

c) *Difiere o pospone*: asegurar condiciones académico administrativas para que los académicos tomen decisiones sobre el diseño curricular, el seguimiento e implementación de acuerdo a su participación en la evaluación curricular.

d) *Polariza*: la investigación acción participante se implementa para generar procesos de amplia participación y generar conocimientos; sin embargo, la evaluación curricular se realiza en el contexto institucional, en donde la dinámica institucional determina los procesos y su correspondiente fundamentación (De Alba, 1989).

9. *Ámbitos de la evaluación curricular*

a) *Explicita*: "diagnóstico de las dimensiones de análisis social, institucional y pedagógico didáctica; estableciendo para cada una desde el objetivo, la pregunta de investigación, categorías de análisis, unidades de análisis, actividades, productos, instrumentos, participantes, así como materiales e insumos" (Farfán *et al.*, 2010:89).

b) *Anticipa o espera que suceda*: contar con información social, institucional y pedagógica para identificar los problemas de salud, definir las competencias profesionales, así como establecer las condiciones humanas y materiales que han de ser consideradas en una propuesta curricular por competencias.

c) *Difiere o pospone*: establecer condiciones específicas y rigurosas para vigilar la coherencia entre los componentes del diseño curricular (competencias profesionales, matricialidad, delimitación y nominación de las unidades de aprendizaje, unidades de competencia, contenidos y cargas horarias) y la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

d) *Polariza*: por un lado se tienen expectativas de apertura, crítica y amplia participación en los procesos de diagnóstico curricular, y por otro lado, se encuentran las expectativas de los grupos (departamentos y gremios) que esperan conservar, y si es posible, incrementar el grado de influencia político académica en la estructura curricular de los programas educativos de pregrado.

10. *Competencias profesionales integradas*

a) *Explicita*: "se conciben como un proceso complejo, tanto cognitivo como sociocultural e histórico, que permite al sujeto individual y social construir y poner en acción un conjunto de saberes teóricos prácticos y valorales en interacción con contextos sociales complejos tanto de la vida cotidiana como profesional" (Farfán *et al.*, 2010:41).

b) *Anticipa o espera que suceda*: formar egresados competentes, que construyan y manejen saberes (teóricos, prácticos y formativos), en interacción con los contextos sociales complejos cotidianos y profesionales.

c) *Difiere o pospone*: formar docentes capaces de implementar procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación del aprendizaje con base en la propuesta educativa de las competencias profesionales integradas que contribuyan en la formación de alumnos críticos y reflexivos.

d) *Polariza*: una cosa es el currículum escrito en su expresión oral y material, que establece los tres tipos de competencias profesionales integradas; y otra cosa es la posibilidad de concretarlas en la práctica como "procesos complejos" cognitivos, socioculturales e históricos.

11. *Perfil profesional de egreso*

a) *Explicita*: "Se refiere a las competencias profesionales integradas (socioculturales, técnico instrumentales y profesionales) que desarrolle quien concluya el plan de estudios del programa (educativo) correspondiente" (Farfán *et al.*, 2010:173).

b) *Anticipa o espera que suceda*: formar profesionales competentes capaces de actuar ante diferentes problemas y contextos; que el aprendizaje promovido desde la variedad de unidades de aprendizaje o materias, respondan a los tres tipos de competencias que requiere el plan de estudios, para el logro del perfil profesional de egreso.

c) *Difiere o pospone*: establecer mecanismos generales para evaluar el aprendizaje de las competencias profesionales del perfil de egreso a través de diferentes momentos de la formación (por ejemplo: formación básica, formación preclínica o específica, formación clínica o de práctica profesional de la carrera).

d) *Polariza*: se proponen "competencias profesionales integradas" divididas en tres grupos, sin precisar condiciones curriculares para su adquisición en función de la relación entre los tres tipos de com-

petencias o de los momentos de la formación profesional en los que se adquieran.

12. *Unidades de aprendizaje y malla curricular*
a) *Explicita*: "A partir de la desagregación de elementos de la competencia (saberes), identificar núcleos de saberes y contextos para definir las unidades de aprendizaje, considerando afinidades con los problemas identificados, su objeto de estudio, la disciplina, la profesión y sus campos laborales" (Farfán *et al.*, 2010:177).
b) *Anticipa o espera que suceda*: que todas las unidades de aprendizaje de la malla curricular sean coherentes y aporten al desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso.
c) *Difiere o pospone*: respetar los criterios metodológicos que se establecen desde del currículum integrado y el pensamiento complejo, como referente para valorar la coherencia y definir la cantidad de unidades de aprendizaje y la carga horaria presencial.
d) *Polariza*: se especifican las condiciones académicas y profesionales para definir las unidades de aprendizaje y la carga horaria presencial, pero no se explicitan con claridad los criterios "políticos, académicos y administrativos", que la institución asumirá ante la posible desaparición, cambio o disminución de unidades de aprendizaje y carga horaria.

13. *Programas de estudio de las unidades de aprendizaje*
a) *Explicita*: "para la elaboración de los programas de las unidades de aprendizaje, los docentes de las academias dispondrán de: a) las necesidades y demandas traducidas en problemas de formación y de prácticas profesionales; b) el perfil de ingreso; c) las CPI del perfil de egreso; d) las unidades de competencia, y e) los saberes mínimos, analizados y construidos por los CCC de los programas educativos" (Farfán *et al.*, 2010:189).
b) *Anticipa o espera que suceda*: elaborar nuevos programas de estudio por competencias profesionales, en función de los referentes curriculares.
c) *Difiere o pospone*: priorizar y precisar los elementos curriculares (problemas y competencias del perfil de egreso) que son insumos necesarios, para elaborar los programas de estudio por competencias profesionales.
d) *Polariza*: se pretende otorgar a los docentes los insumos básicos para elaborar los programas de estudio por competencias, pero son insuficientes los lineamientos teóricos, conceptuales y metodológicos, en el plano pedagógico y didáctico, para construir e interpretar los programas de las unidades de aprendizaje por competencias profesionales integradas.

Conclusiones

Como se aprecia en el trabajo, la investigación educativa desde la deconstrucción permite abordar un objeto de estudio de manera diferente, ello aporta otro ángulo de análisis de los fundamentos del proceso de diseño curricular o de otros materiales y documentos escritos. El uso de categorías de la deconstrucción con las que se identifican elementos curriculares que se explicitan, anticipan, posponen o polarizan, ayuda a entender de otra manera, algunas situaciones académicas, y permite develar argumentos conceptuales y metodológicos sobre el diseño curricular.

Así, respecto a los elementos académicos que le otorgan identidad al CUCS, se puede concluir que existen, principalmente, dos grupos de rasgos desde los que se conforma la imagen académica: estables y dinámicos. Los fundamentos del diseño curricular estables son los componentes explícitos y anticipantes, como: el poseer un modelo educativo crítico y constructivista; actualizar los programas educativos con fundamento en la propuesta educativa por competencias profesionales integradas; formar docentes competentes y preparar egresados capaces de solucionar diferentes problemas profesionales en distintos contextos sociales.

Esta imagen académica estable se complementa a partir de sus rasgos dinámicos y encubiertos, que se posponen y generan polaridad, y que también están presentes durante la implementación. Dentro de los elementos que se posponen, se encuentra la especificación de criterios didácticos, para apoyar la concreción de los elementos del modelo educativo en los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo, los que tienen que ver con la posibilidad de concretar las competencias profesionales integradas en los procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes; de los rasgos que generan polaridad sobresale la divergencia entre el interés por promover procesos educativos inter y transdisciplinares en situaciones, principalmente, disciplinares y multidisciplinares desde las que se da la formación profesional en el pregrado.

Esta imagen académica del CUCS, en movimiento

e inacabada, se puede entender desde la *aporía*, término que plantea la ausencia de salidas definitivas y estáticas (Huerta, Pérez, Zambrano y Matsui, 2014). En ese sentido, se entienden algunos procesos curriculares del CUCS, sobre todo, las polaridades, generadas por el dinamismo entre los elementos de la planeación y la implementación curricular, ámbitos en continua interacción, cuyas consecuencias también alteran los principios epistemológicos y sociales del modelo educativo, los cuales, aunque se encuentran definidos, también tienen cierta apertura y dinamismo, que se puede reconocer a partir de la variedad de prácticas educativas en los diferentes escenarios curriculares, con expresiones concretas en los aulas, laboratorios y prácticas pedagógico didácticas.

Es conveniente mencionar que la apertura y dinamismo de los procesos curriculares puede ser un arma de dos filos debido a la variedad de condiciones que están presentes en la implementación curricular. Por un lado, se puede ir hacia una búsqueda de respuestas a las cuestiones pendientes y pospuestas en coherencia con los principios del modelo educativo; o se puede retroceder, al desconocer y hacer a un lado los principios del modelo educativo.

El proceso analizado, responde a circunstancias académicas e institucionales con propósitos específicos. Su análisis deconstructivo permitió, al tomar distancia en el tiempo, redimensionar los aportes y avances realizados para fundamentar el diseño curricular, así como para elaborar los programas de estudio, desde la teoría y metodología del diseño curricular en el contexto de las competencias profesionales. También permite evidenciar cómo lo construido no queda fijo, sino que al paso del tiempo los aspectos explícitos y los no considerados en ese momento (algunos identificados como pospuestos), son atendidos por nuevos actores y equipos de trabajo en quienes recae la tarea de dar continuidad al desarrollo del proyecto educativo en el CUCS.

Referencias

CROCKER, R. C., CUEVAS, L., FARFÁN, P. E., GONZÁLEZ, M., HUERTA, J. J., LÓPEZ, A. *et al*. (2008). E*valuación del desarrollo curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud: programa de desarrollo curricular*. Guadalajara, México: UdeG - CUCS.

DE ALBA, A. (1989, febrero). Evaluación de la congruencia de planes de estudio: análisis de un caso. C*uadernos del* CESU, 4, 23-48.

DELLA PORTA (2013). Análisis comparativo: la investigación basada en casos frente a la investigación basada en variables. En D. DELLA PORTA y M. KEATING (Eds.), E*nfoques y metodologías de las ciencias sociales: una perspectiva pluralista* (pp. 211-236). Madrid: Akal.

DERRIDA, J. (1989). L*a desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. L*a retirada de la metáfora*. Introducción de Peñalver. Barcelona: Paidós ICE/UAB

DÍAZ BARRIGA, F. (1990). M*etodología para el diseño curricular*. México: Trillas.

FARFÁN, P. E.; PÉREZ, I. S.; GONZÁLEZ, M.; HUERTA, J. J.; LÓPEZ, A.; CROCKER, R. C. *et al*. (2010). C*ompetencias profesionales integradas: una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular en la educación superior*. Guadalajara, México: UdeG - CUCS.

GIMENO, J. (1988). E*l currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

HUERTA, J. J. (2018). (Coordinador). E*valuación del aprendizaje de las competencias odontológicas*. Guadalajara, México: Puertabierta.

HUERTA, J. J. y PÉREZ, I. S. (Coordinadores) (2018). E*valuación de la experiencia curricular por competencias profesionales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud - Licenciatura en Cirujano Dentista*. Guadalajara, México: Amate. En prensa.

HUERTA, J. J.; PÉREZ, I. S.; ZAMBRANO, R, y MATSUI, O. J. (2014). P*ensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas*. Guadalajara, México: UdeG - CUCS.

HUSSERL, E. (2012). L*a idea de fenomenología*. Barcelona: Herder.

MORÁN, D. (2011). I*ntroducción a la fenomenología*. México: Anthropos/UAM.

NAVÍO, A. (2005). L*as competencias profesionales del formador: una visión de la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

PERRENOUD, P. (1999). C*onstruir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez.

PÉREZ, I. S., GONZÁLEZ, M., LÓPEZ, A.. CUEVAS, L., HUERTA, J. J., MATSUI, O. J. (2009). E*valuación y guía para el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas*. Guadalajara, México: UdeG - CUCS.

ZABALZA, M. (1993). D*iseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Convivencia y cultura de la paz. Análisis de las percepciones de estudiantes de secundaria, maestros y padres de familia

Mercedes Gabriela Orozco-Solís,[1] Héctor Rubén Bravo-Andrade,[2] María Teresita de Jesús Hernández-Paz,[3] Roberto Rayón-Carlos,[4] Norma Alicia Ruvalcaba-Romero,[5] Yazmín Evelia González-Gaxiola[6]

Resumen

El término convivencia hace alusión a interacciones positivas de aceptación de diferencias y respeto a la pluralidad. Desde este esquema, el conflicto es entendido como una parte natural que debe ser abordada constructivamente y aportar al desarrollo de las personas, abonando a la cultura de la paz, entendida como un marco que orienta hacia la construcción de una sociedad más justa y solidaria. El objetivo de este trabajo fue analizar la percepción que tienen sobre la convivencia y cultura de la paz los estudiantes, maestros y padres de una escuela secundaria de Guadalajara. Se llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo fenomenológico, incluyendo 55 actores clave de la comunidad educativa mediante un muestreo por oportunidad. El levantamiento de datos se realizó a través de grupos focales, dos de alumnos, dos de maestros y dos de padres. Las sesiones fueron transcritas y sometidas a un análisis de contenido mediante el programa MAXQDA 12. La participación fue anónima y voluntaria, contando con el consentimiento de los directivos de la escuela. Como principales hallazgos se destaca la

Coexistence and Culture of Peace. An Analysis of the Perceptions of Middle School Students, Teachers and Parents

Abstract

The term coexistence refers to the positive interactions that imply acceptance of the differences and respect for plurality. From this approach, the conflict is understood as a natural part, that needs to be address constructively and promote the people s development, adding to a peace culture, a frame that directs to the construction of a more just and solidary society. The aim of this paper was to analyze the perception of coexistence and peace culture in students, teachers and parents from a middle school in Guadalajara. We developed a qualitative study with a phenomenological design, including 55 stakeholders from the educational community, selected with an opportunity sampling. The data collection was developed through focus groups, conducting two sessions with students, two with teachers and two with parents. The sessions were transcribed and submitted to a content analysis using MAXQDA 12. The participation in this research was anonymus and voluntary, having the consent from the school administration. As principal findings we observed that coexistence is mainly related to having

Recibido: 21 de diciembre de 2018
Aceptado: 2 de marzo de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Departamento de Clínicas de Salud Mental del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
2 Departamento de Clínicas de Salud Mental del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia: ruben.bravo.a@academicos.udg.mx

identificación de la convivencia con coincidencias, más que con la aceptación de diferencias. Los principales factores promotores resultantes fueron las relaciones de confianza y los límites claros, mientras que la principal limitante se encontró en la incapacidad para aceptar las diferencias con otros. La cultura de la paz fue definida como un ambiente de paz y tranquilidad que se construye socialmente. Se discuten los resultados y se elaboran sugerencias prácticas.

Palabras clave: Convivencia, Conflicto, Cultura para la paz, Cualitativa, Escolar.

coincidences with others, more than the acceptation of the differences. The main factors promoting the coexistence were the confidence and the clear limits; meanwhile, the main limitation is the incapacity to accept the differences with others. Peace culture was defined as an environment of peace and tranquility, constructed socially. The findings are discussed and practical suggestions are presented.

Key Words: Coexistence, Conflict, Peace Culture, Qualitative, School.

3 Departamento de Clínicas de Salud Mental del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
4 Departamento de Clínicas de Salud Mental del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
5 Departamento de Clínicas de Salud Mental del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
6 Departamento de Clínicas de Salud Mental del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Introducción

La socialización representa un proceso básico para el desarrollo del ser humano, por medio del cual, se aprenden valores, actitudes y comportamientos que son necesarios para poder integrarse exitosamente a la sociedad (Viguer & Solé, 2012). El ser humano vive en un contexto social, donde requiere de interactuar constantemente con el otro y aprender cómo comportarse con base en lo regulado socialmente. Debido a la importancia intrapersonal, interpersonal y global del concepto de socialización, la interacción entre seres humanos ha sido estudiada en distintos ambientes y con diferentes propósitos (Aldrige, Fraser, Fozdar, Ala i, Earnest & Afari, 2015; Bernal, Pedraza & Sánchez, 2015; Salazar, Veytia, Márquez & Huitrón, 2013). La escuela es uno de los espacios más abordados cuando se habla de interacción social, debido al impacto que tiene en el bienestar y desarrollo de los integrantes de la comunidad educativa (Castro, Marrugo, Gutiérrez & Camacho, 2015).

Dentro del estudio de la socialización, un tema central es la convivencia, concepto que en su raíz etimológica proviene del término latín *conviviere*, que significa vivir en compañía de otro u otros (Cáceres, Cívicos, Hernández & Puyol, 2015). A pesar de su cercanía con el concepto de socialización, el término convivencia va más allá de la coexistencia con el otro, siendo generalmente definida como una interacción social pacífica y positiva. Es decir, hace referencia a las interacciones que se presentan cuando se ha logrado establecer relaciones armoniosas que conjuntan respetuosamente los intereses individuales y colectivos, donde se aceptan las diferencias y se respeta la pluralidad (Barquero, 2014; Carbajal, 2013; Romero, 2011). Desde esta postura, el conflicto forma parte natural y cotidiana de la convivencia, siendo entendido como un elemento que debe ser abordado constructivamente y aportar al desarrollo.

Por lo tanto, el conflicto, particularmente la manera en que se entiende y soluciona dentro de los colectivos, representa una pieza clave en la adquisición de patrones de convivencia positivos. En la actualidad, existe una tendencia a percibir el conflicto como algo negativo, generalmente por la asociación que tiene con la forma más común de abordaje, relacionada con la violencia (López & Guaimaro, 2014). Debido a esta misma situación, se suele mantener una percepción de que para resolver el conflicto es necesario invertir bastante tiempo y que, en algunas ocasiones, este proceso generará sufrimiento (Funes, 2000). Sin embargo, el conflicto es un proceso necesario para la transformación de estructuras, prácticas y valores dentro de distintos colectivos, siendo importante conocer la percepción que se tiene sobre este elemento, y la forma en que es relacionado con la convivencia en la cotidianidad. Una percepción negativa del conflicto y la falta de habilidades para resolverlo constructivamente, favorece la generación de problemáticas de gran impacto social, tales como la violencia, la delincuencia, el uso de sustancias, los problemas académicos, etc. (Bautista, 2017; Cerda, Salazar, Guzmán & Narváez, 2018; Jurado, 2016; Vizcaíno, 2015).

La familia, representa uno de los principales entornos donde el ser humano adquiere habilidades socioemocionales que le permitirán establecer una convivencia armónica con los otros y comprender el conflicto como una parte natural de las relaciones sociales (Viguer & Solé, 2015). En la familia el niño inicialmente aprende acerca de actitudes, valores y sobre la percepción que se tiene de las diferencias con el otro. Asimismo, dentro del entorno familiar, el niño estructura una idea sobre el conflicto y adquiere estrategias para resolverlo, aportando a su formación como futuros miembros activos de una sociedad. La mayor parte de los padres resaltan la importancia del demostrar afecto y establecer diálogo con los hijos, buscando desarrollar relaciones que permitan una mayor cercanía y establezcan un estilo democrático de autoridad (Viguer & Solé, 2014). Sin embargo, diversas investigaciones hablan sobre una discrepancia entre estas ideas y el estilo real que se aplica para la resolución de conflictos con los hijos, siendo la mayor parte de las veces autoritario, lo cual limita las oportunidades de aprendizaje (Capano, González & Massonnier, 2016; Viguer & Solé, 2014; Viguer & Solé, 2015). Aunado a lo anterior, factores como la necesidad de trabajar mayores jornadas, las distintas preocupaciones familiares y el aumento del uso de la tecnología entre los padres, también dificultan la comunicación y cercanía necesarias para que se generen estos procesos de enseñanza (Cumsille, Loreto, Rodríguez & Darling, 2015; Patrikakou, 2016). Estas situaciones pueden favorecer que haya pocas oportunidades para que los hijos comprendan el conflicto como una parte natural y constructiva de la convivencia con el otro, así como también limitan el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos.

Una vez que el niño comienza a crecer, la escuela se convierte en otro entorno clave para el desarrollo de habilidades que promuevan una convivencia armo-

niosa y una resolución de conflictos constructiva (Castro, Marrugo, Gutiérrez & Camacho, 2015). En este estudio retomamos actores de este colectivo, sin embargo, es importante comprender sus aportaciones como miembros de un entorno educativo gestor de cambios socioculturales, relacionado de cerca con el colectivo y la sociedad donde se encuentra inserto (Carbajal, 2013; Ceballos, 2013). Es decir, la escuela necesita ser entendida como un entorno formador de futuros ciudadanos, cuyo impacto va más allá de los conocimientos académicos. De esta manera, debe comprenderse como un espacio que promueva el desarrollo de valores y actitudes que favorezcan una mejor convivencia dentro y fuera del entorno escolar, es decir, que promuevan la construcción de una cultura de la paz (Medrano, 2016).

Por lo tanto, además de la importancia que tiene la convivencia para el bienestar de los seres humanos, la promoción de relaciones positivas constituye la base sobre la cual se gesta la ciudadanía, la democracia y la calidad de vida de un país. Analizar la percepción que se tiene acerca de la convivencia y los factores que la pueden promover es necesario, no sólo por la relación que tiene con la reducción de problemas sociales, sino también para la generación de una cultura de la paz (Barquero, 2014).

La cultura de la paz fue definida en la Asamblea General de las Naciones Unidas, como "Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida" (ONU, 1999), los cuales se basan en un grupo de derechos considerados fundamentales para el desarrollo de una vida plena y pacífica. El desarrollo de una cultura de la paz pretende generar un marco social que rija el comportamiento de los sujetos, donde se cambie la postura de la indiferencia y el menosprecio, hacia el compromiso y la solidaridad con el otro (Alzate, Fernández & Merino, 2013). En este modelo se pretende que el sujeto se desenvuelva en un marco que lo oriente hacia la construcción de una sociedad más justa y solidaria, donde se acepten las diferencias como algo natural y se establezcan estrategias de paz para la resolución de conflictos (Sánchez, 2012).

El desarrollo de una cultura de la paz va más allá del establecimiento de marcos políticos de acción que busquen la ausencia de problemas sociales, requiriendo de un compromiso e involucramiento profundo de familia, escuela y sociedades en un proceso de construcción conjunta de una sociedad más equitativa y pluralista (Sánchez, 2012; UNESCO, 1995). Es decir, la construcción de una cultura de la paz inicia con la adquisición de la conciencia de que su formulación es tarea de todos y no debe dejarse únicamente en manos del gobierno (López & Guaimaro, 2014). A decir de Jares (1991), en este proceso, la educación para la paz juega un papel central, siendo entendida como la enseñanza de un nuevo tipo de cultura que busca generar la habilidad para analizar críticamente la realidad, de manera que el individuo pueda evaluarla y actuar con conciencia frente a ella. Este mismo autor plantea que la educación para la paz debe promover una mayor justicia social, encaminada hacia la promoción de los derechos humanos y la democracia. A pesar la importancia que tienen la cultura de la paz, en nuestro país es poco el trabajo realizado sobre este tema. Por lo tanto, es necesario explorar a mayor profundidad la percepción que actores clave (adolescentes, maestros y padres), tienen acerca de este concepto y sobre la responsabilidad que cada uno mantiene en su desarrollo.

De tal manera, la convivencia y cultura de la paz representan temas de vital importancia en la actualidad, debido a la relación que mantienen con la prevención de distintas problemáticas sociales. Sin embargo, a pesar de su importancia, aún se conoce poco sobre la manera en que son percibidos, desde la experiencia cotidiana, por los individuos que se encuentran insertos en los colectivos donde se gestan dichos problemas. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar la percepción que tienen sobre la convivencia y cultura de la paz los estudiantes, maestros y padres de una escuela secundaria de Guadalajara.

Método

La investigación fue de corte cualitativo, donde se promueve un abordaje integral y holísticos de los objetos de estudio, buscando conocer la realidad desde una postura lo más natural e interpretativa posible, donde el sujeto se convierte en el protagonista. Se utilizó un diseño fenomenológico, donde se busca comprender la forma en que el individuo, desde su realidad e intencionalidad, percibe un fenómeno en el marco de una perspectiva espacio-temporal (Bolio, 2012).

Participantes

Se incluyeron los actores clave de la comunidad educativa (estudiantes, maestros y padres), de una escuela secundaria localizada en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Se llevó a cabo un muestreo por oportunidad, con una muestra final de 55 participantes, que incluyó 16 estudiantes, 20 maestros y

Cuadro 1. Conformación de grupos y datos sociodemográficos

Grupo	Participantes	Género				Edad Media
		Masculino		Femenino		
		F	%	F	%	
AlumnosA	8	5	62	3	28	13.62
AlumnosB	8	3	38	5	62	13.5
MaestrosA	10	4	40	6	60	42.5
MaestrosB	10	4	40	6	60	35.8
PadresA	10			10	100	41.66
PadresB	10	4	40	6	60	40.2

Nota: F = Frecuencia, % = porcentaje.
Fuente: Elaboración propia.

20 padres de familia. En cada población, los participantes se dividieron en dos grupos focales del mismo número de integrantes. La conformación final de los grupos y sus principales características sociodemográficas se presentan en el Cuadro 1.

Procedimiento

De manera inicial, se contactó con el personal directivo de la escuela, quien recibió información sobre el objetivo de la investigación y las actividades a realizar. Una vez conseguida su autorización, se solicitó su consentimiento informado para convocar a los estudiantes, con quienes se conformaron dos grupos focales que tuvieron una duración aproximada de 90 minutos. En el caso de los maestros y padres de familia, la directora de la escuela se encargó de convocarlos, acudiendo de manera voluntaria a la reunión. Los grupos focales llevados a cabo con estos participantes tuvieron la misma duración que en el caso de los estudiantes.

Todas las sesiones fueron video grabadas, siendo llevadas a cabo en la escuela, dentro del auditorio y del aula de audiovisuales. La conducción de las sesiones se realizó con base en la guía de entrevista presentada en el Cuadro 2.

Análisis de datos

Las grabaciones obtenidas de los grupos focales fueron transcritas en el procesador Word 2010, para ser analizadas utilizando el MAXQDA versión 12. La información fue sometida a un análisis de contenido, en un proceso constituido por cuatro etapas (Baldin, 1996). En un primer momento se realizó una lectura abierta de los textos de cada grupo focal por separado, con el propósito de identificar temáticas generales. A continuación, se elaboraron códigos que agruparan las aportaciones de los participantes, de nuevo en cada grupo focal por separado. Posteriormente, se construyeron las categorías a partir de esos códigos, procediendo a hacer una relectura individual de cada grupo y transversal entre la totalidad de los grupos focales. En la última etapa, se refinaron las categorías de manera que conectaran los temas de los distintos grupos, fusionando o eliminando algunas a lo largo del proceso de análisis (Taylor y Bogdan, 1987).

A partir de la información recabada por medio de los grupos focales, surgieron las siguientes categorías de análisis:

- Convivencia: Donde se encontraron datos relacionados con el concepto y los principales factores promotores/limitadores de una convivencia armónica.
- Conflicto: Información respecto a la definición del término y las principales causas del mismo dentro de entornos escolares y familiares.
- Cultura de la paz: Datos acerca de su conceptualización, relacionada como un ambiente positivo y de armonía, así como con valores específicos.

Cuadro 2. Preguntas guía de entrevista

Pregunta
1. ¿Qué es la convivencia?
2. ¿Qué factores dificultan la convivencia?
3. ¿Qué factores promueven la convivencia?
4. ¿Qué es el conflicto?
5. ¿Qué la cultura de la paz?

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Convivencia

Para los tres grupos de participantes, la convivencia fue definida como una interacción agradable o positiva con el otro, hablando acerca del conflicto como un ente distinto a la convivencia, que se define como "positiva" o "saludable".

En el caso particular de los estudiantes, este constructo es percibido como una relación social que implica una interacción agradable, generalmente sobre un tema en común, donde se incluye un componente emocional de confianza y satisfacción.

> *Yo pienso que te da lazos para en un futuro estar presente las personas y convivir de cierta manera ya más grandes, hablar de diversos pasatiempos pues, este cómo se dice, este, hazañas, logros, algo así* (Masculino, 15 *años, tercero de secundaria*).

Los maestros comparten algunos de estos elementos en su concepción de la convivencia, agregando el componente de que este constructo se relaciona con la generación de ambientes valorados como agradables, los cuales se generan a partir de las contribuciones de todos los integrantes de la comunidad educativa.

> *Pues es generar ambientes buenos, con los que estamos próximos, ya sea con una comunidad escolar o con los padres de familia, maestros, alumnos y donde todos debemos de contribuir de alguna manera a que en este caso todos tengamos un ambiente armónico* (Femenino, 35 *años, docente*).

Finalmente, los padres definen la convivencia con base en los mismos elementos, pero centrados únicamente en el área familiar, haciendo referencia a que tiene que ver con el apoyo y la interacción positiva que se vive en la familia.

> (…) *es platicar con sus hijos, platicar o tener un momento con ellos eh todos juntos, la familia* (Masculino, 37 *años, padre de familia*).

Promotores y limitantes de la convivencia

Dentro de esta misma categoría, se exploró sobre aquellos factores que consideran que pueden favorecer o entorpecer la convivencia. En el análisis final de las categorías, los resultados encontrados se agruparon principalmente en factores intrapersonales e interpersonales.

Factores promotores

Comenzando a hablar acerca de los factores promotores, en los estudiantes se mencionaron elementos relacionados con característica intrapersonales como el tener empatía, consideración, amabilidad y aceptación hacia el otro.

> (…) *ser mejor con las demás personas, tratarlos bien y decirles que pueden ser sus amigos y ser amistoso y así* (Femenino, 12 *años, primero de secundaria*).

Posteriormente, se hizo referencia a algunos factores interpersonales que promueven una convivencia "positiva", como el buscar un tema en común con el otro y establecer relaciones donde haya confianza.

> (…) *yo pienso que para platicar con los demás se tiene que tener un tema en específico ¿no? Como el fútbol así todos están muy bien* (Masculino, 15 *años, tercero de secundaria*).

Con respecto a los maestros, los principales promotores de la convivencia desde el punto de vista positivo se relacionaron con factores interpersonales, involucrados sobre todo con el contexto escolar. Inicialmente, se habló sobre la importancia de establecer reglas y límites claros con los estudiantes, mencionando que así se propiciaba un ambiente que promoviera una convivencia "saludable".

> (…) *creo que igual con lo que dijeron mis compañeras verdad que haya acuerdos, que haya reglas, que haya límites… porque esos mismos límites nos hacen sentir seguros ¿cierto? Esos límites son los que nos hacen sentir seguros y más con los adolescentes* (Femenino, 36 *años, docente*).

Asimismo, se mencionó sobre la necesidad de que haya apoyo y respeto entre los propios docentes, de manera que se puedan brindar ayuda y compartir experiencias desde el punto de vista académico. Lo anterior, se relacionó con la importancia de escuchar y respetar los puntos de vista de los demás, promoviendo el respeto en las interacciones cotidianas.

> *Si el respeto al trabajo, a las ideas diferentes, a los tiempos que tiene el otro maestro. Pues todo ¿no?* (Masculino, 34, *docente*).
>
> *Y también ayudarnos entre nosotros ¿no? No solamente, este, dedicarnos a lo de nosotros ¿no? Pues somos un equipo de trabajo y, y, nuestro objetivo son los alumnos y pues trabajar en conjunto para ellos, guardar esos objetivos* (Femenino, 40 *años, docente*).

Otro punto que rescataron los maestros fue la relevancia que tiene para la convivencia "positiva" el promover eventos y actividades (escolares y extraescolares) donde se favorezcan las interacciones positivas entre los alumnos. Finalmente, tanto maestros como padres hicieron referencia a la necesidad de establecer diálogos con los estudiantes/hijos, donde se favoreciera el hacerlos sentir escuchados y lograr transmitir que podían confiar en ellos.

> *Y a veces el escucharlos el "maestra fíjese que mi papá está enfermo" o "está pasando esto en mi familia". "Ah, pues a ver platícame un poquito". Entonces eso también ayuda para que ellos se sientan seguros aquí en la escuela y que sientan*

ese… Tengan ese sentido también de querer a las personas con las que conviven aquí en la escuela (*Femenino, 48 años, docente*).

En el caso de los padres, se hizo énfasis en la importancia de la comunicación y la confianza, señalando que algunas veces tenían problemas para favorecer ese diálogo y promover una mejor convivencia con sus hijos.

(…) *hay veces que los niños como que queremos mandarlos a la escuela, queremos buenas calificaciones, pero a veces no nos estamos preguntando qué sienten o qué les pasa; entonces pues a nosotros procuramos eso, buscar algo que les guste para estar juntos y ya* (*Femenino, 33 años, madre de familia*).

Asimismo, se mencionaron algunos factores intrapersonales que los padres consideran que promueven una convivencia más saludable, tales como la paciencia y el saber darles espacio a los hijos adolescentes cuando lo necesitan.

(…) *a los adolescentes pues deja uno que se les pase el enojo y ya después habla del porque se molestó y porque es así y mira esto, no está bien lo que haces* (*Femenino, 45 años, madre de familia*).

Factores limitantes

En el caso de factores que limitan una convivencia "positiva", en los grupos focales de los alumnos se hizo mención principalmente a factores interpersonales. Encontramos que la dificultad para aceptar las diferencias con el otro (de gustos, opiniones y niveles socioeconómicos), así como los malos tratos, representan dos elementos que se consideran como favorecedores del conflicto y limitantes de la convivencia denominada "saludable".

Como… zapatos o así, que uno tiene muchos zapatos y otros, como tienes hermanos, te los pasan (*Femenino, 13 años, primero de secundaria*).

Que haya maltrato, no sé, como psicológico o físico (*masculino, 13 años, segundo de secundaria*).

Con respecto a los maestros, también se hizo mención a las diferencias, pero se agregó el componente de percibirlas como favorecedoras de situaciones de abuso entre los estudiantes. Asimismo, se señaló que la dificultad que tiene el docente para comprender al adolescente y las características propias de su etapa evolutiva, representan otro factor que entorpece la convivencia armónica en la escuela.

A veces la edad que tenemos ¿no? yo creo que los compañeros que a lo mejor ya son un poco mayores, a lo mejor ya se nos olvidó lo que es la adolescencia, luego de repente (…) *no los comprendemos o no nos ponemos en su lugar y queremos que actúen o como fuimos nosotros de adolescentes o queremos que tengas más madurez de la que les corresponde* (*Femenino, 35 años, docente*).

Se hizo también referencia a los malos tratos, pero más enfocados hacia los caracteres de las personas (individuos más explosivos) y a algunas situaciones de pareja en las que surgían problemas de manipulación (tanto entre los docentes como en los estudiantes). Aunado a lo anterior, un elemento en el que los docentes hicieron énfasis fue en la actitud de los estudiantes, la cual mencionan que ha cambiado en las últimas generaciones. Algunos de los comportamientos referidos como limitantes para la convivencia "positiva", fueron el conformismo, desinterés, irresponsabilidad, falta de planes y la desensibilización a la violencia.

También hay más apatía y más desinterés en general por, por, este, por estudiar, pero creo que eso tiene relación con la actitud de conformismo que tienen (*Femenino, 36 años, docente*).

En el caso de los padres, uno de los factores que consideran limita la convivencia es la falta de tiempo; comentaron que actividades como el trabajo y las diferentes ocupaciones dificultan el poder convivir con sus hijos. Otro factor que hace más difícil la convivencia en la familia es el uso de las tecnologías, siendo mencionado como un elemento que, tanto en los padres como en los hijos, favorece que se distraigan y no busquen convivir en familia.

Me la paso clavada en la tele cuando puedo ir a asesorar a mis hijos en la tarea o en otras cosas, ¿eda? o, o convivir nada más viendo la tele (*Femenino, 45 años, madre de familia*).

Asimismo, se señala que los problemas familiares, como los económicos, relacionados con el carácter de los integrantes de la familia y los de pareja, son otro factor que dificulta una convivencia "positiva".

(…) *nos cerramos totalmente, como dice la señora, en problemas económicos en pagos* (*Masculino, 41 años, padre de familia*).

Conflicto

En general, la percepción del conflicto fue similar en los tres grupos, concibiéndolo como algo separado de la convivencia al ser una situación que genera

malestar. De acuerdo con lo mencionado, el conflicto surge principalmente de las diferencias de opiniones y la dificultad para comunicarse con el otro, siendo referido como discusión o pelea.

> (...) *una discusión problema entre dos o más personas por algún problema en común o ideas distintas* (Femenino, 13 *años, primero de secundaria*).

Cultura de la paz

En el caso de los tres grupos de participantes, la cultura de la paz fue definida principalmente como un ambiente, caracterizado por ser de armonía y paz, donde se promueve el buen trato al otro.

> E*star en armonía con las demás personas, que tengas libertad y te traten bien* (Femenino, 12 *años, primero de secundaria*).
>
> Dentro de esta cultura de paz, se evita el conflicto y se favorece un sentido de tranquilidad y libertad para quienes viven en estos ambientes.
>
> P*ues vivir tranquilos, que no pase tanta, tanta cosa, salir a la calle y salir sin pensar que te va a pasar tanta cosa* (Femenino, 45 *años, madre de familia*).

La cultura de la paz fue caracterizada principalmente por valores que implican el respeto al otro y a las diferencias que pueden existir con los demás, rescatando la importancia de la resolución de problemas y de la ayuda.

> R*espetando a los demás, su forma de ser, de pensar y pues eso, que sean libres* (Masculino, 14 *años, segundo de secundaria*)
>
> R*espetar y aceptar que no todos somos iguales y que va a haber diferencias que, tal vez para mí no están bien pero igual si no me afectan yo tengo que respetar que es diferente la otra persona* (Femenino, 32 *años, docente*).

Solamente pocos participantes hablaron acerca del rol activo que se tiene, como integrantes de la sociedad, en la promoción de una cultura de la paz, encontrando pocas referencias entre alumnos y maestros, acerca de la influencia que tenemos en la generación de un ambiente armonioso y de respeto.

> (...) *o sea que le vas a dar de paz y tolerancia si no lo estas transmitiendo, para mi tiene que ver más un poquito con lo que decías hace rato con la cultura de la paz también, es una forma de transmitir, una forma de pensar y ver la vida, ¿no?* (Femenino, 41 *años, docente*).

Discusión

El objetivo del presente artículo fue analizar la percepción que tienen sobre la convivencia y cultura de la paz los estudiantes, maestros y padres de una escuela secundaria de Guadalajara.

La convivencia se encuentra vinculada a la idea de compartir tiempo con otras personas, con las cuales se establecen formas de interacción calificadas como positivas o saludables, involucrando una importante carga emotiva. Es importante señalar que, se comparte el supuesto de que la convivencia implica una contribución común, por lo cual se construye entre todos sus participantes. Acorde con lo reportado en la literatura, la noción de convivencia implica el respeto e integración de las diferencias, aunque vale la pena mencionar que en la presente investigación destaca más el énfasis en las coincidencias (Barquero, 2014; Carbajal, 2013; Romero, 2011). Del mismo modo, las características asociadas a la convivencia se replican en el sistema familiar, sobre todo la comunicación y el tiempo compartido, lo que a decir de Viguer y Solé (2014) favorece una mayor cercanía y convivencia armónica en el seno familiar que será irradiada al resto de las relaciones sociales.

Si bien pueden existir algunas características individuales que benefician un clima propicio para la convivencia, tal como puede ser la empatía, la consideración, amabilidad y aceptación del otro, son principalmente cuestiones interpersonales las que dan cuerpo a los ambientes de convivencia positiva (Barquero, 2014; Carbajal, 2013; Romero, 2011) entre las que destacan las relaciones de confianza y los límites claros. Este planteamiento fue retomado sobre todo por maestros y padres, concordando con lo mencionado por Cornell y Huang (2016) quienes plantean que un clima escolar positivo se genera a partir del establecimiento de relaciones significativas entre los miembros de la comunidad académica, junto con la percepción de reglas estrictas pero justas. Así pues, la escuela se convierte en un entorno facilitador de una convivencia armoniosa y de resolución de conflictos (Castro, Marrugo, Gutiérrez & Camacho, 2015).

Por su parte, la limitante para la convivencia que más destacó fue la incapacidad para aceptar las diferencias con el otro. Esta dificultad para conciliar intereses plurales se acompaña del maltrato, y dado que ambas favorecen el conflicto y su no resolución, son generadoras de una plétora de problemas sociales (Bautista, 2017; Cerda, Salazar, Guzmán & Narváez, 2018; Jurado, 2016; Vizcaíno, 2015). Se corrobora de este modo, la tendencia a percibir el conflicto como algo digno de ser evitado, más que resuelto (López & Guaimaro, 2014) y ser entendido más como discusión o pelea.

En relación con la familia, una situación estructural como la necesidad económica de trabajar de ambos progenitores, desemboca en la reducción del tiempo compartido. Esta situación se agrava si consideramos que el uso desmedido de tecnologías, ya sean redes sociales digitales o televisión, no se limita a los hijos, sino que se extiende también a los padres. Considerando que es en la familia donde las personas adquieren las habilidades socioemocionales para establecer relaciones de convivencia armónica con los otros, el desarrollo insuficiente de dichas habilidades en casa, permeará en la calidad de las interacciones en el ámbito escolar y la sociedad en general (Cumsille, Loreto, Rodríguez & Darling, 2015; Patrikakou, 2016; Viguer & Solé, 2015). Más aún, el conflicto familiar sirve al adolescente para establecer estrategias de resolución, dentro de un contexto de calidez y comprensión, que después serán generalizadas a distintos tipos de conflictos que se le presenten en la vida (Parra y Oliva, 2002), lo que devendrá en un enriquecimiento de la convivencia.

En oposición al conflicto, la cultura de paz se identifica con el buen trato a los otros, respeto a las diferencias, armonía y respeto, así como la resolución de conflictos, lo cual es coincidente con lo encontrado en la literatura (Alzate, Fernández & Merino, 2013; Sánchez, 2012). Aunque se reconoce que la construcción de una verdadera cultura de paz demanda de sus participantes el ser agentes activos (López & Guaimaro, 2014), parecería que por momentos se espera que provenga de otros; por lo que se hace preciso un esfuerzo de involucramiento en los actores sociales que pueda generar conciencias críticas que reclamen justicia, derechos humanos, democracia y gestión positiva de conflictos (Jares, 1991).

En síntesis, es fácil coincidir con quienes tenemos intereses comunes, lo complicado es armonizar desde las diferencias. La convivencia, al tratarse de un proceso próximo a la socialización, puede ser aprendida a través de la participación de agentes como la familia y la escuela (Aldrige, Fraser, Fozdar, Ala i, Earnest & Afari, 2015; Bernal, Pedraza & Sánchez, 2015; Salazar, Veytia, Márquez & Huitrón, 2013), para tal fin se sugiere la implementación de actividades en las que participen alumnos, maestros y padres de familia. Así también, sería recomendable favorecer la interacción entre padres y maestros más allá de los límites de las reuniones de padres de familia.

Teniendo en cuenta que se privilegian las coincidencias por sobre las diferencias, y que estas son el sustrato de distintas problemáticas, es imprescindible que se implementen estrategias para el desarrollo de habilidades de resolución de conflicto, como antesala para la convivencia armónica. Se sugiere la implementación de talleres que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa. Así también, considerando que dos de los temas más recurrentes fueron los de comunicación y confianza, se propone la implementación de actividades que favorezcan tales elementos de la convivencia con el fin de generar ambientes propicios para el surgimiento de interacciones pacíficas y positivas.

La principal fortaleza del presente estudio radica en la inclusión de integrantes clave de la comunidad educativa para la comprensión del fenómeno en cuestión, permitiendo una visión integral de la percepción estudiada y un nivel de saturación satisfactorio. Asimismo, la metodología utilizada permitió profundizar en la percepción de los participantes y realizar una lectura transversal entre los diferentes grupos de individuos incluidos. Algunas de las limitaciones del estudio se relacionan con las propias de la metodología cualitativa. Se reconoce como limitante que el tamaño de la muestra, aunque fue suficiente para saturar en todas las categorías presentadas, no permite garantizar la validez externa de diseños positivistas. Aunado a lo anterior, otra limitación tiene que ver con el sistema de muestreo utilizado, donde los actores clave fueron seleccionados por conveniencia, dificultando el tener triadas de estudiantes-maestros-padres con relación entre sí. Por último, se sabe que la percepción de la convivencia y cultura de la paz puede estar influenciada por otros factores sociodemográficos que no se exploraron a profundidad en este estudio. A pesar de estas limitaciones, es necesario reconocer que la metodología utilizada, aunque no permite la generalización de resultados, es la más adecuada para comprender la percepción que tienen los actores acerca de los conceptos estudiados, desde su espacio natural y realidades particulares.

Referencias

ALDRIDGE, J., FRASER, B., FOZDAR, F., ALA I, K, EARNEST, J. & AFARI, E. (2015). Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, 1-22, https://doi.org/10.1177/1365480215612616

ALZATE, R., FERNÁNDEZ, I. & MERINO, C. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: La mediación comunitaria. *Política y Sociedad*, 50(1), 179-193.

BARDIN L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BARQUERO, A. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-19.

BAUTISTA, F. (2017). Factores de riesgo y de protección asociados al consumo de alcohol, tabaco y marihuana en estudiantes de séptimo a noveno grado en cinco centros educativos de la ciudad de San Salvador. *Crea Ciencia*, 11(1/2), 67-81. https://doi.org/10.5377/creaciencia.v11i1-2.6042

BERNAL, I. PEDRAZA, N. & SÁNCHEZ, M. (2015). El clima organizacional y su relación con la calidad de los servicios públicos de salud: diseño de un modelo teórico. *Estudios gerenciales*, 31(134), 8-19.

BOLIO, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 20-29.

CÁCERES, C., CÍVICOS, A. HERNÁNDEZ, M. & PUYOL, B. (2014). La ética del trabajo social. En T. FERNÁNDEZ (Coord). *Fundamentos de trabajo social*. Madrid: Alianza Editorial.

CARBAJAL, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35.

CASTRO, A., MARRUGO, G., GUTIÉRREZ, J. & CAMACHO, Y. (2015). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Revista Panorama Económico*, 22, 169-190.

CERDA, G., SALAZAR, Y., GUZMÁN, C. & NARVÁEZ, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6 (1), 247-274. https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194

CORNELL, D. & HUANG, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: a Cross-Sectional Multilevel Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (11), 2246-2259. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3

CUMSILLE, P., LORETO, M., RODRÍGUEZ, V. & DARLING, N. (2015). Predictores individuales y familiares de diferentes trayectorias de sintomatología depresiva en adolescentes chilenos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15 (3), 208-216.

JARES, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Editorial Popular.

LÓPEZ, G. & GUAIMARO, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales*, 2 (2). 60-73.

MEDRANO, R. (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. *Ra Ximhai*, 12 (3), 297-308.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1999). *Culturas de Paz. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, (Informe Acta 53/243) Recuperado de http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/viewFile/33335/30491

PARRA, Á. y OLIVA, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.

PATRIKAKOU, E. (2016). Parent Involvement, Technology, and Media: Now What? *School Community Journal*, 26 (2), 9-24.

ROMERO, F. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SALAZAR, Y., VEYTIA, M., MÁRQUEZ, O. & HUITRÓN, G. (2013). Relación entre satisfacción con el ambiente familiar y depresión en adolescentes. *Psicología y Salud*, 23(1), 141-148.

SÁNCHEZ, M. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la Paz a través de la educación. *Ra Ximhai*, 8 (2), 127-158.

TAYLOR, S.J. & BOGDAM, R. (1987). *Introducción que los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1995). *Hacia una cultura global de paz*. Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz. Manila. Filipinas. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001522/152204so.pdf

VIGUER, P. & SOLÉ, N. (2012) Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487, doi: 10.1174/113564012803998839

VIGUER, P. & SOLÉ, N. (2015). La participación de las familias en el análisis y la transformación de su realidad mediante un debate familiar sobre valores y convivencia. *Universitas Psychologica*, 14 (1), 355-366. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.lpfa

Estrategias docentes para la enseñanza de la geometría en 3er año básico: Análisis de las prácticas de aula de un colegio particular en Santiago de Chile

Paula Andrea Torres-Ahumada,[1] María Loreto Calleja-Noriega[2]

Resumen

En Chile, durante la última década, se ha implementado un gran número de recursos y proyectos para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, no se evidencian grandes avances en los resultados que entrega el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Estos resultados, si bien muestran información valiosa en la asignatura de Matemática, no logran entregar datos de utilidad respecto de cuál es el nivel de logro de los estudiantes en Geometría. Pese a ello, es posible verificar que varios de los establecimientos de dependencia particular pagada mantienen un alto rendimiento en la asignatura, por sobre los 300 puntos. A partir de esta evidencia, interesa a este estudio describir: ¿qué estrategias implementan éstos docentes?, ¿cómo se caracterizan?, ¿cómo se vinculan con el desarrollo de aprendizajes significativos?

El énfasis de esta investigación se centra en las prácticas de aula, específicamente en las estrategias que utilizan los docentes en la enseñanza de la Geometría, en el nivel previo a la aplicación de esta medición en el pri-

Teaching Strategies for Geometry in 3rd Grade: Analysis from Practices in the Classroom in a Private School in Santiago de Chile

Abstract

In Chile, in the last decade, a large number of resources and projects has been implemented to improve student learning. However, there is no evidence of progress in the results according to Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Although these results show valuable information in Mathematics, they do not provide useful data regarding students' level of achievement in Geometry. Despite this, it is possible to verify that many private schools maintain a high level of performance in the subject, which is above 300 points. Based on this evidence, it is interesting for this research to describe the following: What kinds of strategies are these teachers using? What are the characteristics of these strategies? What is the relation between these strategies and the development of significant learning?

This research is aimed at classroom practices, especially the strategies used by geometry teachers in year 3 of primary education, which means a year before the evaluation is conducted. According to Gamboa and Ballestero

Recibido: 14 de enero de 2019
Aceptado: 28 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Magíster en Educación Inicial. Mención didáctica del Lenguaje y Matemáticas, Universidad Nacional Andrés Bello, Chile. paulatorresahumada@gmail.com

2 Magíster en Educación Inicial. Mención didáctica del Lenguaje y Matemáticas, Universidad Nacional Andrés Bello, Chile. mlcallej@uc.cl

mer ciclo, tercer año de Enseñanza Básica, puesto que, en coherencia con Gamboa y Ballestero (2010) su estudio es relevante, ya que "la geometría ha sido considerada como uno de los pilares de formación académica y cultural del individuo, dada su aplicación en diversos contextos; su capacidad formadora del razonamiento lógico y su contribución en el desarrollo de habilidades para visualizar, pensar críticamente, intuir, resolver problemas, conjeturar, razonar deductivamente y argumentar de manera lógica en procesos de prueba o demostración".

Palabras clave: Geometría, Estrategias, Aprendizaje constructivista, Dimensiones del aprendizaje.

(2010), the study is relevant because "geometry has been considered one of the pillars of academic and cultural formation of the individual, given its application in different contexts; its capacity to form logical reasoning and its contribution to the development of visual skills, critical thinking, intuition, problem solving, conjecturing, deductive reasoning and logical argumentation in demonstration processes".

Key words: Geometry, Strategies, Constructivist Learning, Dimensions of Learning.

Introducción

La importancia de la enseñanza de la geometría en la educación primaria, responde, en primer lugar, al papel primordial que ésta desempeña en la vida cotidiana de los seres humanos. Según las Bases curriculares de la asignatura (Ministerio de Educación, 2012:93) "el conocimiento geométrico básico es indispensable para desenvolverse en la vida común: para orientarse reflexivamente en el espacio; hacer estimaciones sobre formas y distancias; hacer apreciaciones y cálculos relativos a la distribución de los objetos en el espacio (adelante, atrás, cerca, lejos), entre otras".

El pensamiento geométrico sigue una evolución lenta. Comienza en la educación parvularia, desde unas formas intuitivas iniciales de pensamiento, hasta formas deductivas finales, y éstas corresponden a niveles escolares bastante más avanzados que los que este estudio considera. Es fundamental, en esta etapa, desarrollar una geometría de carácter más experimental, ya que el espacio del niño está lleno de elementos geométricos, con significados concretos para él: puertas, ventanas, mesas, pelotas, etc.; en su entorno cotidiano, en su barrio, en su casa, en su colegio, en sus espacios de juego, aprende a organizar mentalmente el espacio que le rodea, a orientarse en el espacio.

Precisamente, ese es el contexto especialmente útil para desarrollar las enseñanzas geométricas: de una forma que resulte significativa para los estudiantes, en su entorno próximo y familiar, por la motivación e interés que puede despertar y por ser fuente inagotable de objetos susceptibles de observación y manipulación. A partir de situaciones que resulten familiares para ellos (recorridos habituales, formas de objetos conocidos...) y mediante actividades manipulativas, lúdicas (plegado, recorte, modelado, etc.), el profesor puede fomentar el desarrollo de los conceptos geométricos contemplados en el currículum de esta etapa educativa.

De acuerdo con Broitman e Itzcovich (2009:289) "a diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del campo numérico, contamos sólo con algunos estudios acerca de los procesos constructivos por parte de los niños sobre objetos geométricos y con muy pocos trabajos de investigación acerca de la enseñanza de la geometría". En Chile, se han relevado particularmente las investigaciones en la asignatura de Matemáticas de forma holística con especial atención en la resolución de problemas y las habilidades propias del área; sin embargo, hay pocas luces respecto de cómo desarrollar los objetivos de aprendizaje en cada uno de los ejes en que se organiza curricularmente el área. Asimismo, esta carencia se refuerza con la visión de evaluación que tiene el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (en adelante SIMCE), que aporta información valiosa respecto del nivel de logro en que se encuentran los estudiantes de un determinado establecimiento de manera general, y de soslayo, toma el pulso a qué aprendizajes están relevando los educadores y cómo son abordados.

En la Figura 1 que aparece en la siguiente página se evidencia cómo están organizados los datos en el informe que reciben los establecimientos, en este caso de la muestra seleccionada.

Tal como se observa en la figura que antecede, para las escuelas los informes generados por la Agencia de Calidad escasamente permiten obtener información específica de los objetivos que no fueron logrados por sus estudiantes, tampoco permite reconocer las características de las prácticas que se están implementando en las aulas, ni mucho menos, identificar cómo mejorarlas. Sin embargo, al contrastar con el promedio nacional (Figura 2), existen establecimientos que logran puntuaciones por sobre esta medida; parece interesante entonces cuestionarse: ¿Qué estrategias usan los docentes de estos establecimientos en la enseñanza de la geometría? ¿Cuáles son sus características? y ¿Qué elementos son necesarios en las estrategias para lograr aprendizajes significativos?

A modo de dilucidar cuáles son las estrategias que utilizan los docentes en el aula para llegar a obtener buenos resultados en estas evaluaciones, se opta por seleccionar un establecimiento particular pagado, que de manera sostenida ha mantenido sus resultados por sobre los 300 puntos en la prueba nacional y que según su propio proyecto de escuela, busca la excelencia académica fundada en los aprendizajes significativos del modelo constructivista.

El Colegio Everest, ubicado en la comuna de Lo Barnechea, en la aplicación 2017 (Figura 1), obtuvo en 4° básico un 69.5% de estudiantes en el nivel adecuado, un 25.2% en el nivel elemental y un 5.3% en el nivel insuficiente. Variados son los factores que influyen en la obtención de estos resultados que están por sobre la media a nivel país, algunos de ellos tiene que ver con aspectos sociales, emocionales y de acceso a la información.

Por otra parte, entre los años 2013 y 2016, se aplicó

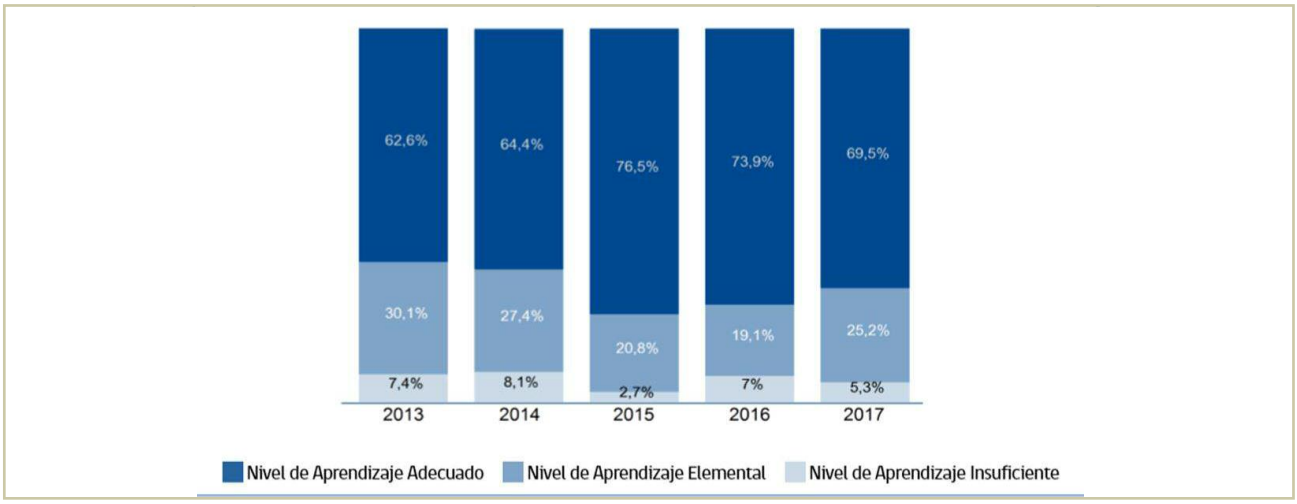

Figura 1. Resultados de aprendizaje 2017. Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en SIMCE Matemática, 4° Básico 2013-2017 y su variación

Fuente: Informe de resultados educativos. Educación Básica. Docentes y Directivos 2017, Colegio Everest, Agencia de Calidad de la Educación.

una evaluación externa, organizada en torno a los objetivos de aprendizaje del currículum vigente que permitió reafirmar los buenos resultados ya obtenidos en la prueba nacional obteniendo, por ejemplo, promedios mayores al 80% de logro en tercero básico en el eje de geometría.

A la luz de estos resultados y fundado en un estudio liderado por Marchesi (2006:10) para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que indica que son relevantes: el funcionamiento o practicidad del centro educativo, el profesorado, el interés personal y la valoración del propio centro, hemos considerado relevante, indagar en el "quehacer pedagógico de los docentes del colegio e identificar de qué manera las estrategias de aula que utilizan" impactan en estos resultados.

Se espera que esta investigación entregue información específica de cómo implementan las estrategias los docentes en el aula, qué características tienen y cómo se complementan con otros recursos y qué las hace efectivas. Por tanto, se busca responder a los siguientes objetivos. Como objetivo general, describir las estrategias docentes para la enseñanza del eje geometría en 3° básico, de un establecimiento particular pagado de la comuna de Lo Barnechea. Como objetivos específicos: Identificar la implementación de las estrategias docentes habituales, en la enseñanza de los objetivos de aprendizaje propios del eje de geometría para tercer año básico; rescatar las observaciones de los docentes, respecto de las estrategias implementadas; y, evaluar si las estrategias docentes implementadas, responden al modelo de aprendizaje constructivista, indicado en el proyecto educativo del establecimiento.

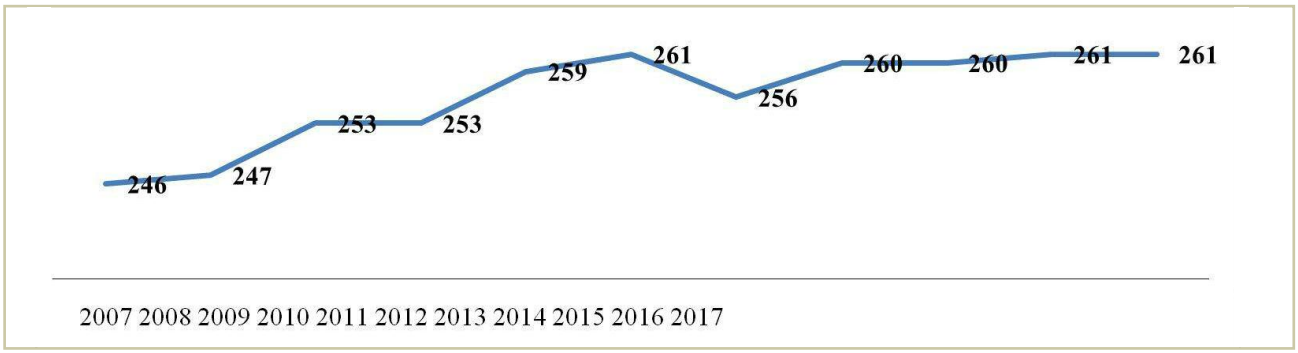

Figura 2. Progresión de resultados SIMCE Matemática, 4° Básico

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, Resultados Nacionales SIMCE 2017.

Método

Esta investigación educativa busca comprender cuáles son las características de las estrategias que utilizan los docentes en la enseñanza de la geometría, determinadas por un contexto acotado.

A partir de esta declaración de investigación cualitativa utilizaremos, desde la perspectiva teórica, el paradigma naturalista, que en palabras de Santín (2003:125) "es un modo de investigar, basado en la observación, descriptivo y contextual de las actividades de los participantes en los escenarios educativos" para identificar cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de la geometría y describir sus características. Ello, desde la perspectiva epistemológica que según Santín (2003:47) busca "cómo comprender lo que conocemos o sabemos", recurriremos al constructivismo que, en palabras de la misma autora, "rechaza la idea de que existe una realidad objetiva, esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad".

La metodología utilizada en este proceso investigativo cualitativo transeccional y exploratorio de tipo descriptivo, se realizó en cuatro fases:

- Fase 1. Preparatoria: planteamiento y justificación del problema, preguntas de la investigación, delimitación del contexto y campo de estudio, solicitudes requeridas, marco metodológico.
- Fase 2. Trabajo de campo: marco teórico y ejecución del trabajo de campo, recogida de información a través de entrevista(s) y observación(es) participante(s).
- Fase 3. Analítica: análisis de la información.
- Fase 4. Informativa: entrega del estudio al establecimiento.

Esta investigación es básica "orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico e inmediato" (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003). Está fundada en el diseño cualitativo transeccional exploratorio, puesto que busca describir un aspecto específico del contexto, en un periodo de tiempo acotado, con énfasis en las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la geometría.

El propósito de este proceso investigativo es describir una realidad local, limitada por el tiempo. Según los criterios elaborados por Latorre, del Rincón y Arnal (2003:45) este estudio es "exploratorio, en cuanto se realiza para obtener un primer conocimiento" de una situación determinada y es, "descriptivo porque tiene como objetivo central la descripción de fenómenos tal como aparecen".

Este estudio básico cualitativo, utilizó las técnicas de observación no participante (Goetz- LeCompte, 1988:152) y de entrevista semi estructurada a los docentes "informantes claves" (Goetz-LeCompte, 1988:134), para recoger información. Además, se considera el plano de distribución en el aula que "indica los espacios personales y grupales y, ofrece datos sobre el contexto donde se produjo la interacción" (Goetz-LeCompte, 1988:130).

El universo disponible de ser investigado, fueron todos los docentes de 3° básico, que pertenecían a un establecimiento de dependencia particular y que hubieran obtenido puntuaciones en la medición nacional, SIMCE, por sobre los 300 puntos, en la región metropolitana.

La muestra en la que se desarrolló este estudio descriptivo, son las dos docentes que lideran pedagógicamente la asignatura, en los terceros básicos del establecimiento. En esta muestra se analizaron las estrategias de las docentes, con la finalidad de categorizarlas.

La selección campo de estudio se fundamenta en dos razones: la primera, por ser este el nivel previo al término del primer ciclo escolar, medido por el SIMCE y la segunda, por temporalidad, puesto que al momento de la ejecución del trabajo de campo, es éste el curso en el que se encuentran trabajando algunos de los objetivos de aprendizaje propuestos para el eje geometría.

Para la técnica de entrevista semi estructurada se construyó una guía de preguntas, apuntando al objetivo de: describir las estrategias usadas en la enseñanza de la geometría, las que se formularon siguiendo la estructura que muestra el Cuadro 1.

El protocolo de ejecución para esta técnica, se constituyó siguiendo la estructura que se presenta en el Cuadro 2, en coherencia con la disponibilidad horaria de cada docente.

La técnica de observación no participante se realizó durante dos semanas en dos de los cuatro cursos del nivel. La selección de los mismos la realizó el establecimiento, atendiendo al criterio de género: uno de mujeres (3°A) y otro de varones (3°C).

Atendiendo al criterio de temporalidad en el tratamiento de los objetivos de aprendizaje del eje, las observaciones se realizaron según la calendarización que aparece en el Cuadro 3.

El rigor metodológico de este estudio está res-

Cuadro 1. Guía de preguntas

Genéricas:
¿Cuántos años de ejercicio tiene?
¿Qué es lo más desafiante que ha vivido en su carrera, respecto de la asignatura?
Dimensión Ser:
¿Cómo describiría a sus estudiantes?
¿Cuál es su motivación para hacer clases en la asignatura?
Dimensión Saber:
¿Qué es lo más complejo de hacer sus clases?
A su criterio, ¿cuál o cuáles son sus debilidades o fortalezas para enseñar matemáticas? ¿Y geometría?
En su escuela, ¿se dan espacios para compartir las experiencias exitosas?
Dimensión Hacer:
¿Cómo se actualiza profesionalmente?
¿Dónde?
¿Estás actualizaciones han sido de utilidad, por qué?
De las estrategias aprendidas, ¿cuál o cuáles ha puesto en práctica?
A su juicio, ¿cuál o cuáles son las dificultades de los estudiantes para aprender geometría?
¿Cuál es su opinión con respecto al uso de material concreto para las estrategias?
Describa brevemente sus estrategias para enseñar geometría.
De las estrategias mencionadas anteriormente, ¿cuál o cuáles han tenido los mejores resultados?

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Estructura del protocolo de ejecución

Aspecto	Docente 1	Docente 2
Género	Femenino	Femenino
Edad	27 años	56 años
Cursos asignados	3° A - B (femeninos)	3° C - D (masculinos)
Experiencia	6 años	35 años
Fecha	Lunes 13 de noviembre de 2018	Martes 14 de noviembre de 2018
Lugar	Sala de profesores 3° y 4° básico	Sala de profesores 2° básico
Horario	11:30	11:00
Duración	32 minutos	35 minutos

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Calendario de ejecución

Curso	Visita 1	Visita 2	Visita 3
3°A	Fecha: 24 de octubre Horario: 8:35 a 9:20		
3°C	Fecha: 22 de octubre Horario: 8:35 a 9:37	Fecha: 26 de octubre Horario: 8:33 a 9:34	Fecha: 29 de octubre Horario: 8:36 a 9:25

Fuente: Elaboración propia.

guardado según Latorre, del Rincón y Arnal (2003: 216) por la: credibilidad, transferibilidad y confirmación y, según Pérez G. (2011:78), por la fiabilidad sincrónica:

- Credibilidad: resguardada por los procedimientos de observación persistente y triangulación múltiple (tiempo y de investigadoras).
- Transferibilidad: fundada en el acopio abundante de datos de modo que permitan comparar el contexto de esta investigación, con otros posibles y transferir resultados.
- Confirmación: garantizada con las estrategias con descriptores de baja inferencia y precisos como la recogida de datos mecánica y las transcripciones textuales, además de su triangulación con otras fuentes.
- Fiabilidad sincrónica: avalada con la elaboración de registros descriptivos y relevantes dentro de un mismo periodo de tiempo.

El análisis de la información se realizó siguiendo las siguientes etapas:

a) Recopilación de datos: obtención de registros ampliados de observaciones no participantes y entrevistas.
b) Reducción de datos: selección de la información, simplificación y categorización descriptiva, atendiendo al objeto de estudio.
c) Síntesis y agrupamiento: la información contenida en las categorías se reorganiza en las tres dimensiones consideradas a partir del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (PEI): Ser, Saber y Hacer y se triangulan con la teoría, los registros y la propia percepción de las investigadoras.
d) Conclusiones: las dimensiones emanadas desde el punto anterior, se comparan y contrastan con las indicaciones planteadas en el PEI, en torno a las dimensiones del aprendizaje, extrayendo fortalezas y debilidades para cada dimensión.

Resultados

A partir del análisis de las categorías, agrupadas en torno a las distintas dimensiones, señaladas en el PEI, se realizó la triangulación de las distintas fuentes de datos que emergieron desde los registros ampliados de las observaciones no participantes y entrevistas realizadas a las docentes que constituyeron la muestra.

Para cada dimensión, además, se incorporaron oportunidades de mejora.

Dimensión Ser:

El reglamento de disciplina del establecimiento en su artículo N° 30, explicita: "La disciplina es parte fundamental de la formación de un Colegio del Regnum Christi, puesto que es un medio que permite adquirir el dominio de sí mismo, fomentar la sólida madurez de la persona y lograr las demás disposiciones de ánimo que sirven para una fructuosa y ordenada participación en todos los ámbitos de la vida". Si bien ambas docentes son conscientes del modelaje actitudinal para relevar la disciplina o normalización de la clase, a partir del análisis de las categorías, se observan discrepancias entre las acciones que implementa una de otra. Por una parte, el modelaje que realiza la docente No. 1, se focaliza en mantener el silencio, estar ordenado y subir la voz para llamar la atención:

> P: "eeeee usted N1, ¿qué hace la agenda encima?" (Levantando sus manos y con voz enérgica) [da la impresión de que está molesta] "ese polerón por favor, a guardarlo" (indicando con el dedo índice y mirando fijamente al alumno, da una rápida mirad a los demás, para que todos los niños tengan sus cosas guardadas y ordenadas)" ya niños" (mientras camina hacia su escritorio) "Vamos a poner atención, vamos a poner atención" (repite, mirando a cada uno de los niños) "No hay cuaderno ni libro encima, no hay cuaderno ni libro encima" (repite verificando que se esté cumpliendo esta instrucción).

Por lo tanto, el énfasis está puesto en eventos del entorno y conductas específicas de los estudiantes, quienes obedecen buscando la aprobación de la docente o evitando la reprimenda. Desde el punto de vista de la motivación y sus efectos en el aprendizaje, el fomento de la "motivación extrínseca" (Díaz y Hernández, 2010) orienta necesariamente al logro y no, a desarrollar la curiosidad por aprender.

En contraposición, las textualidades del registro de la docente No. 2, relevan el uso de técnicas lúdicas que no tienen otra finalidad que el desarrollo de la autoestima y autorregulación, por lo que fomentan la "motivación intrínseca" de las estudiantes, es decir, no requieren estímulos externos o castigos para mantenerse atentas y en orden, porque la actividad les resulta atractiva en sí misma:

> P: "la niña que me escucha se toca la cabeza" (algunas niñas la siguen, poniendo sus manos en la cabeza), "la niña que me escucha se pone las manos en las orejas" (todas en silencio lo hacen y la escuchan) "ahora que me escuchan…respiren" (niñas inspiran) "bota" (expiran).

De esta manera, las intervenciones de esta docente están estrechamente relacionadas con la propuesta del establecimiento en términos de disciplina formativa: "Un tipo de intervención educativa que propicia la autorregulación de la conducta del estudiante en orden al ejercicio responsable de la libertad y la maduración en el amor".

Asimismo, el PEI señala que el juego es "una actividad cognitiva y emocional que permite a los alumnos explorar a través de la fantasía, descargar tensiones y expresar ideas, sentimientos y necesidades. Constituye una manifestación de comportamiento de la motivación intrínseca y una plataforma para el desarrollo de competencias". De esta manera una oportunidad de mejora en el modelaje de las actitudes es la homologación de criterios para incorporar intervenciones educativas que desarrollen de manera

permanente la motivación intrínseca y por lo tanto, el gusto y la curiosidad por aprender.

Por otra parte el PEI, releva los ambientes de aprendizaje como "espacios organizados dentro del aula bajo condiciones físicas, afectivas y para la interacción social, determinados por el docente, los cuales permiten generar experiencias de aprendizaje significativo. Se utilizan para crear entornos colaborativos y de interacción, en los cuales el alumno desarrolla y pone en práctica sus competencias a través del juego y de la interacción libre, integrando todas las áreas curriculares; de modo que sea capaz de transferir los conocimientos adquiridos a otros contextos". En el análisis de esta categoría ambas docentes evidencian instancias de participación y estimulación de manera constante. Además, dichas intervenciones están estrechamente relacionadas con el discurso que ambas poseen respecto de la percepción de sus estudiantes, las que los perciben como "participativos, entusiastas y motivados". Por ejemplo, ante la pregunta ¿cómo describiría a sus estudiantes?, se evidencia en el registro ampliado de la entrevista 1:

> P: "Muy motivadas y con muchas ganas de aprender…son súper participativas!"(sólo trabaja con niñas) [se muestra muy entusiasta al describirlas]

> Y en el registro ampliado de la entrevista 2:
> P: "Entusiastas, participativos, muy motivados con las metodologías activas, les gusta las clases de matemáticas, curiosos intelectualmente" (sólo trabaja con hombres).

D*imensión Hacer*:

En el Hacer, es fundamental para la institución, que el docente se caracterice como mediador dentro del aprendizaje, integrándolo a las necesidades educativas de cada estudiante.

Dentro del PEI se encuentra el aprendizaje colaborativo (AC) definido como "una estrategia en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para obtener los mejores resultados de aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo". Para autores como Joan Bonals (2010), "el trabajo en pequeños grupos trae beneficios cognitivos, mantener relaciones personales satisfactorias, en condiciones determinadas incrementa la calidad de los aprendizajes, favorece la adquisición de los conocimientos de los estudiantes a través de la interacción entre ellos, mejora las habilidades sociales, etc.". Sólo por estas razones es necesario fomentarlo de manera sistemática en el aula y sobre todo a través del material concreto en la enseñanza de la geometría.

Ambas docentes, desarrollan formas de asociación disímiles. A partir de la disposición física de los estudiantes (Figura 3), correspondientes al grupo de la docente No. 1, se observa que están sentados en filas, de a pares, viendo la espalda de sus compañeros. No obstante, en ocasiones, los alumnos se distribuyen en forma grupal siendo el énfasis del trabajo la actividad individual. Además, la clase es totalmente guiada por la docente, lo que dificulta el desarrollo autónomo, la creatividad e indagación de los alumnos.

En contraposición, la docente que lidera el grupo No. 2, además de una estructura física que favorece la colaboración, es posible observar en los registros actividades que permiten que las estudiantes sean las que, por medio de la resolución de problemas, indaguen, arriesguen, trabajen colaborativamente y

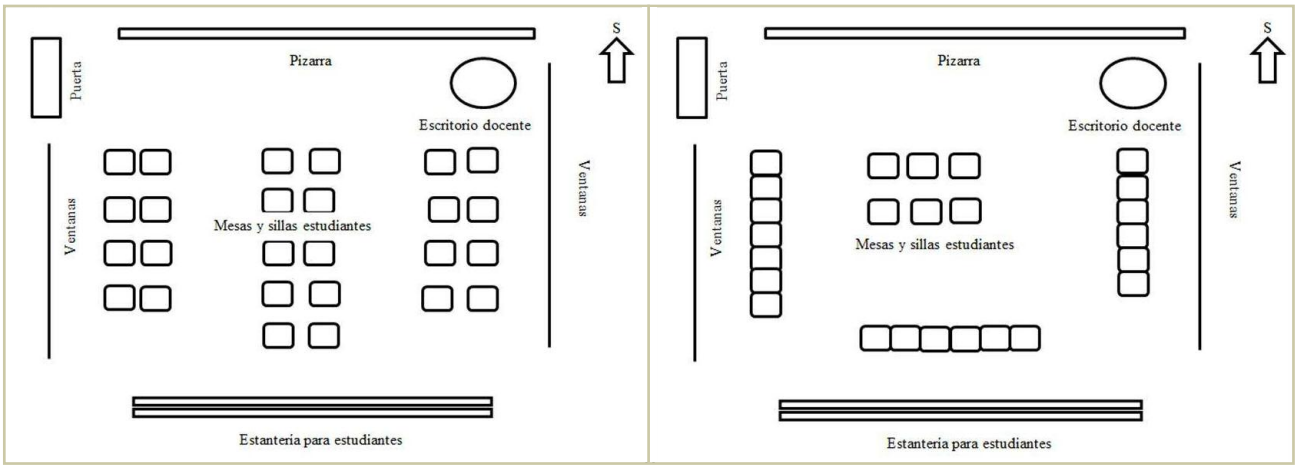

Figura 3. Distribución espacio físico grupos 1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

utilicen la reflexión crítica en equipo para tomar decisiones.

"El concepto de interacción educativa evoca situaciones en la que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos" (Coll y Solé, 1990). De esta manera, se puede señalar que los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones se convierten en elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de conocimiento compartido. Se puede afirmar, que la profesora, además, cumple con lo que se afirma en el PEI como que el aprendizaje debe darse dentro de contextos y situaciones significativas con el objetivo de que los alumnos logren comprender y dar razón de sus experiencias de aprendizaje.

En la línea de los aprendizajes activos, es posible evidenciar, a partir de los registros ampliados y entrevistas, que ambas docentes utilizan un variopinto de recursos didácticos para motivar, activar conocimientos previos, desarrollar contenidos y sistematizar procedimientos, entre los que se encuentran: videos, canciones y material concreto pertinente al contenido. Sin embargo, a partir de los registros, se observan discrepancias respecto de las instrucciones dadas por ambas docentes para su uso. Los registros correspondientes a la docente No. 1, explicitan las repeticiones permanentes por parte de la docente y las dificultades de los estudiantes para comprender los procedimientos que se proponen en el uso del material. En oposición a la docente No. 2, que además de entregar instrucciones claras y precisas, permite a las estudiantes, tomar decisiones respecto de cómo utilizarlo adecuadamente.

Finalmente, si bien en el discurso ambas docentes manifiestan la importancia de estrategias que utilicen material concreto, una oportunidad de mejora es homologar criterios respecto de las instrucciones pertinentes en cada caso, puesto que manifiestan abiertamente la instancia de reunión semanal para la reflexión de las propias prácticas. Registro ampliado entrevista 1:

> P: Sí, siempre compartimos las cosas que van funcionando como aquellas que no. De hecho tenemos reuniones todas las semanas para ir comentando…", registro ampliado entrevista 2: P: "Si siempre estamos compartiendo y conversan entre las profesoras las metodologías que dan mejores resultados".

Dimensión Saber

El modelo pedagógico basado en competencias que enuncia el PEI promueve que el "educando sea el protagonista de su propio aprendizaje". Para ello, el docente debe mediar dichos procesos y ser un intermediario entre el conocimiento, sus pares y el entorno.

En el análisis de las categorías, ambas docentes logran vincular el aprendizaje con experiencias y conocimientos de los alumnos, en un aprendizaje por "descubrimiento", de tipo significativo. A partir de la co construcción de ideas claves y su aplicabilidad los estudiantes logran elaborar un conocimiento en el que se implican en su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, se sienten más motivados y empoderados de sus logros y avances.

No obstante, es posible observar instancias de argumentación y elaboración de conjeturas, sólo en las estrategias que desarrolla la docente No. 2 (registro ampliado 2):

> P: (una vez que están adelante las seleccionadas) "muestren sus ángulos" (se gira hacia el curso) "miren adelante los ángulos de sus compañeras… ¿todos tienen la misma apertura?" T: "nooooo" P: "¿qué quiere decir eso?...que no todos tienen la misma apertura, ¿son los mismos ángulos?" N3, N7, N9, N11, N21: (miran sus ángulos y niegan con la cabeza) P: "¿cómo ordenarían esos ángulos?" [me encanta como las invita a formular conjeturas y generalizar] (Continúa), "¿algunos se parecen, algunos no?" (varias niñas levantan la mano) "¿cómo los clasificaríamos?" (da la palabra) "N21" N18: "el de N3 y N9" (son los ángulos de 90°) P: "ya, entonces N3 y N9 a una esquina" N18: (continua explicando) "N9 y N21" (corresponden a los agudos) P: "ya, entonces N9 y N21 a otra esquina y la N11, se queda por ahora ahí" (ángulo extendido), "¿cierto?, ¿les parece eso?" T: "síííí".

Esta docente promueve que sean las propias estudiantes quienes desarrollen las ideas centrales de lo trabajado, fortaleciendo su autonomía. De la misma manera, esta profesora logra mediar de forma clara y explícita las instrucciones de los distintos tipos de actividades y experiencias de aprendizaje, evitando la reiteración de procedimientos o explicaciones. Con relación a las instancias de auto y co evaluación, en el análisis de categorías, se evidencia la aplicación de distintas instancias de evaluación formativa a lo largo de toda la clase.

En contraposición, las interacciones generadas

por la docente No. 1, mantienen en su figura las explicaciones de las actividades y experiencias repitiendo patrones a lo largo de la clase, una y otra vez, manteniendo una postura más bien asistencialista respecto de la autonomía que debiesen desarrollar los estudiantes: instrucciones poco precisas y en ocasiones, al parecer, casi improvisadas, no permiten a los estudiantes alcanzar su máximo potencial. Evidencia del registro ampliado 4:

(La profesora camina por la sala para asegurarse que todos los alumnos tengan sus materiales y ayuda a los alumnos que presentan dificultades. Mientras tanto los alumnos siguen trabajando en forma individual y los que tienen problemas les preguntan a sus compañeros de grupo).

N19: "Yo no entiendo nada". P: "¡Cómo no entiende nada!" (acercándose al alumno) "A ver N19 ¿qué es lo que no entiende nada? " (le explica al alumno cómo usar el transportador) "Mire ahí mide 50, ahí mide 119, ahí mide 20, ahí mide 30" [debería nombrar los grados] [me da la sensación de que la mayoría los alumnos no entendieron cómo usar el transportador]. (Después de ayudar al alumno camina hacia adelante y se va al lado izquierdo de la sala donde hay una mesa con materiales y comienza a ordenarlos). P: "¿Alguien tiene problema para formar los ángulos?" (mientras camina por los grupos). [al parecer los niños no la escuchan porque habla un tono muy bajo, ya que siguen pendientes de su trabajo] (los alumnos se apoyan mientras realizan los ángulos, la profesora va pasando por cada grupo monitoreando el trabajo) [Me llama la atención que la profesora entregó las barritas constructoras y el transportador y no les dio ninguna instrucción a los alumnos. ¿Habrá improvisado esta clase? Además, que son muchos los alumnos que no entienden].

Por otra parte, el PEI del establecimiento, en uno de sus pilares formativos apunta a "desarrollar el rigor argumentativo y la creatividad" en los estudiantes. En el discurso, ambas docentes señalan la oportunidad que les brinda el establecimiento de capacitarse profesionalmente y mantenerse actualizadas en los temas pedagógicos, frente a la pregunta ¿cómo y dónde se capacita? Las respuestas del registro ampliado de la entrevista 1:

P: "Cursos y talleres" [no se muestra muy llana a explicar]. P: "Acá en el colegio, pero solo algunas han sido útiles".

Y el registro ampliado de la entrevista 2:

P: "Cursos de perfeccionamiento, buscando materiales nuevos, investigando y buscando información en internet". P: "Por lo general los cursos de perfeccionamiento son en la Finis Terra o en Capacita".

Sin embargo, en contraposición y como una oportunidad de mejora, a partir del análisis de los registros y a juicio de las investigadoras, para efectos de esta triangulación, son menester en ambas docentes:

- Dominio del saber matemático, de manera de lograr la transposición didáctica y la reflexión a partir de las situaciones que ocurren o pueden ocurrir en la clase (anticipación).
- Manejo de vocabulario matemático y geométrico preciso, para no inducir a errores en la co construcción de conceptos e ideas claves y asegurar una mayor calidad en los aprendizajes significativos.
- Dominio de las habilidades matemáticas y cognitivas a la base de la planificación y ejecución de las experiencias de aprendizaje para lograr la conexión efectiva entre lo que los estudiantes ya conocen y la nueva información. Por ejemplo, a partir de preguntas abiertas, que les permitan dar a conocer sus puntos de vista, reflexionar sobre su propio aprendizaje y establecer relaciones significativas y contundentes.

Conclusiones

El objetivo fundamental de este proceso investigativo es describir las estrategias docentes en la enseñanza de la geometría: ¿cuáles son?, ¿qué características tienen? y ¿cómo contribuyen al desarrollo de los aprendizajes significativos?

A partir del análisis de los resultados obtenidos y en comparación con las dimensiones del aprendizaje propuestas en el PEI del establecimiento, es posible describir como estrategias genéricas para cada dimensión las que aparecen en el Cuadro 4.

En relación con la dimensión de aprendizajes actitudinales, Ser, las estrategias utilizadas se sintetizan en el uso de técnicas de modelaje actitudinal y participación que involucran aspectos relacionados a la disciplina y/o normalización de clase. El análisis de la muestra, evidencia aspectos asociados a la forma de ejecución de dichas estrategias. Para una docente, la disciplina es entendida y utilizada como estrategias de normalización, en tanto para la otra, en coherencia con el PEI, el modelaje actitudinal es presentado, a

Cuadro 4. Dimensiones del aprendizaje y estrategias implementadas

Dimensión del aprendizaje	Estrategias implementadas
Ser	• Uso de técnicas para un modelaje actitudinal • Uso de técnicas participativas
Hacer	• Formas de asociación • Uso de recursos didácticos variados • Condiciones para la generación de instrucciones
Saber	• Manejo del saber disciplinar • Implementación de estrategias de evaluación • Técnicas de mediación • Ejecución de experiencias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

través del juego, como una propuesta formativa que busca autorregular la conducta y cuya finalidad es aumentar la autoestima de las estudiantes y fomentar la motivación intrínseca "desde el ejercicio de la libertad". De la misma manera, el análisis de los resultados explicita que esta misma docente propicia ambientes a aprendizaje que facilitan las interacciones entre pares, la colaboración y la estimulación constante.

En la dimensión de los aprendizajes procedimentales, Hacer, a través del PEI se releva la importancia del aprendizaje colaborativo, la utilización de recursos didácticos variados y la implementación de metodologías activas. Se observan discrepancias en la modalidad de implementarlo en el aula por cada docente. Si bien ambas facilitan los espacios físicos de agrupación, sólo una de ellas fomenta el aprendizaje colaborativo como tal. De la misma manera, ambas utilizan un variopinto de recursos audiovisuales, materiales y tecnológicos que contribuyen a la comprensión del saber geométrico. Sin embargo, la diferencia radica en la exposición de las instrucciones o explicaciones para desarrollar cada experiencia de aprendizaje.

Respecto de los aprendizajes conceptuales, Saber, se incluyeron competencias asociadas al dominio disciplinar, al manejo de instancias de evaluación para el aprendizaje, características como mediador y las interacciones para la construcción de aprendizajes. Ambas docentes, logran desarrollar experiencias de aprendizaje significativos, específicamente a lo referido en la co construcción de conceptos claves. No obstante, sólo una de ellas logra ampliar dichos conceptos, fomentando instancias de argumentación y elaboración de conjeturas. Asimismo, ambas docentes generan instancias variadas mediación y de evaluación: personal, entre pares y formativa a lo largo de la clase.

Esta síntesis de resultados obtenidos no busca generalizar la descripción de las estrategias que utilizan las docentes en la enseñanza de la geometría en el nivel, sino más bien, caracterizarlas, en un espacio de tiempo acotado y específico que no dicen nada en relación con la experticia ni el dominio de las docentes en la asignatura. Sin duda, es una tarea pendiente (y de largo aliento) el explorar en profundidad las características de las estrategias que aplican las docentes en la asignatura y evaluar la relación con otras variables para la consecución de aprendizajes significativos.

Referencias

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2017). *Resultados Nacionales* SIMCE 2017. Extraído de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf

ANDRÉS TRIPERO, Tomás (2011). Vygotsky y su teoría constructivista del juego. E Innova, Universidad Complutense de Madrid. Extraído de: https://biblioteca.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/5/art382.php

BERNAL, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (2016). *Entrevista. Resultados* PISA. Radio Infinita, 7 de diciembre de 2016. Extraído de: http://www.brunner.cl/?p=15406

DÍAZ, B. HERNÁNDEZ, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México D.F.: Mc Graw Hill.

FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile. Extraído de: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

GAMBOA ARAYA, Ronny; BALLESTERO ALFARO, Esteban (2010) La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 125-142. Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica. Extraído de: http://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606010.pdf

GOETZ, JP. Le COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morat.

HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

ITZCOVICH, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la geometría. De las construcciones a las demostraciones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

LATORRE, A. DEL RINCÓN, D. ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

LEBEER, J. (2005). *Proyecto* INSIDE: *cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo*. Madrid: Centronil.

LONDOÑO, O., MALDONADO, L., CALDERÓN, L. (2016). *Guía para construir estados de arte. Bogotá. Extraído de*: http://iconk.org/docs/guiaea.pdf

MARCHESI Á., LUCENA R., FERRER R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación* (2006). España: OEI. Extraído de: https://convivencia.files.wordpress.com/2011/05/alumnos-educacion-20061.pdf

MARTÍNEZ-ARTERO, R. S., NORTES-CHECA, A. (2017). *¿Aritmética elemental geometría elemental? Un estudio en futuros maestros. Educatio Siglo* XXI, Vol. 35 Núm. 2 Julio. Extraído de: http://recursosbiblioteca.unab.cl:2205/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=862e756c-d3cc-40a1-b79a-417759c7ee71%40sdc-v-sessmgr01

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2008). Marco para la Buena Enseñanza, (2008). Extraído de: https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

MINUTO, Michela, RAVIZZA, Renato (2011). *Tarea*. Lima: Asociación de publicaciones educativas. Extraído de: http://tarea.org.pe/page/4/?s&post_type=digitalizaciones&escritor=0&anio=2011

PANIZZA, M. (2009). *Enseñar matemática en el nivel Inicial y el primer ciclo de la* EGB, *análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

PÉREZ, G. (2011). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Tomo II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

PREAL, (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. No. 41. Extraído de: https://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf

COLEGIO EVEREST (2017). *Proyecto Educativo Institucional Colegio Everest. Extraído de*: http://www.colegioeverest.cl/wp-content/uploads/2017/05/Proyecto-Educativo-Colegio-Everest-1.pdf

RODRÍGUEZ Arturo, RAMÍREZ Leonardo y FERNÁNDEZ Washington. Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria*. Vol.10, no.1. Extraído de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000100009

SANTÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Mc Graw Hill,

SHUNK, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México D. F.: Pearson.

SIMCE (2017). *Resultados progresivos por establecimiento*. Extraído de: http://www.simce.cl/ficha2017/?lista=1&rbd=25654&establecimiento=COLEGIO+EVEREST&region=0&comuna=0

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN (2012). *Bases Curriculares, Matemática. Ministerio de Educación*. Santiago, Chile.

Percepción del proceso de dirección de tesis en alumnos de una maestría del área socio médica

María del Carmen López-García[1]

Resumen

En los últimos años ha adquirido gran importancia el proceso de dirección de "tesis" o proyecto de investigación, requisito necesario para la titulación de los alumnos de posgrado. Así, con el objeto de explorar la percepción de los alumnos de una maestría en ciencias del área socio médica sobre su dirección de tesis, se realizó este estudio, aplicando el método cualitativo de la teoría fundamentada para generar teoría a partir de datos empíricos. La muestra estuvo conformada por 30 alumnos de los dos años de la maestría. Los hallazgos muestran un tipo de tutoría enfocado casi exclusivamente a la elaboración de un proyecto de investigación, sin considerar la formación del profesionista o del alumno de manera integral. Por otra parte, ellos se perciben como principales protagonistas en la elaboración del proyecto, valorando la labor de sus tutores en la revisión (crítica y corrección). Es importante revalorar este espacio como práctica educativa en la que tanto alumnos como docentes deben asumir un rol activo.

Palabras clave: Percepción, Tesis, Tutoría, Teoría fundamentada.

Perception of the Thesis Management Process in Students of a Master's Degree in the Socio-Medical Area

Abstract

The process of "thesis" address or research project, necessary requirement for certification of graduate students has acquired great importance in recent years. Thus, in order to explore the perception that students in a Socio-medical Master of Science, have on their direction of thesis, is conducted this study, applying the qualitative method of grounded theory, which generates theory based on empirical data. The sample was integrated by 30 students from the two years of the master's degree. The findings show that this type of tutoring is almost exclusively focused on the elaboration of the project, regardless of the formation of the professional or student in an integral way. On the other hand, students perceive themselves as key players in the project development valuing their tutors' work almost exclusively, on feedback (criticism and correction). It is important to reevaluate this activity as an educational practice in which both students and teachers, must take an active role.

Key words: Perception, Thesis, Tutoring, Grounded Theory.

Recibido: 2 de noviembre de 2018
Aceptado: 25 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía. Instituto Politécnico Nacional. mc.lpzg@gmail.com

Introducción

La mayoría de los estudios de posgrado en México se inician en la década de los años sesenta. Para 1970, 13 instituciones de educación superior ya ofrecían 226 programas para un total de 5,763 alumnos; y a fines de esa década, existían 1,232 programas con una matrícula de 16,459 alumnos (Salgado, Miranda y Quiroz, 2011).

En 1970, también se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con el propósito de regular estos estudios e incrementar el número de alumnos. Posteriormente, durante los años ochenta, el crecimiento de los programas de posgrado tiende a estabilizarse y regularse, conforme al proceso de selección, es decir, que los programas que no lograron su fortalecimiento desaparecen para permitir el crecimiento de aquellos que sí lograron sostenerse.

Entre los factores que impulsaron el inicio y desarrollo de los programas de posgrado en México, Arredondo (2006) se refiere al proceso de modernización de los sectores productivo y de servicios que generó la necesidad de contar con profesionales y técnicos altamente calificados; y a la demanda, por parte de las propias universidades, de docentes bien preparados. Estos últimos buscaban actualizarse y con ello, acceder a los programas de estímulo académico que el Sistema Educativo Nacional implementó para su promoción y mejor remuneración.

Asimismo, en la década de los ochenta, buscando mejorar la calidad de los posgrados, CONACYT estableció el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia.

Actualmente, según el Anuario Estadístico 2016-2017 de la ANUIES, la matrícula en maestrías en México es de 17,946 alumnos para las maestrías de sostenimiento público con modalidad no escolarizada; 62,018 para las de sostenimiento particular con modalidad no escolarizada; 65,702 para las de sostenimiento público y modalidad escolarizada; y 93,730 para las de sostenimiento particular con modalidad escolarizada; en total 239, 396 alumnos de en este nivel.

Todos ellos, por normatividad, requieren de acreditar sus estudios y graduarse, lo cual constituye, asimismo, uno de los requisitos del Padrón de Excelencia de CONACYT: la eficiencia terminal. Esto es: si un posgrado desea estar inscrito en dicho padrón debe procurar que la mayor proporción de sus alumnos inscritos terminen sus estudios y se gradúen, y para lograrlo, los egresados deben haber elaborado un proyecto de tesis, aspecto que resulta esencial para su formación como investigadores.

Por otra parte, como señalan Fernández y Wainerman (2015), es necesario considerar que para la formación de investigadores se requiere la transmisión de conocimientos codificados y conocimientos tácitos. Los primeros son aquellos que resultan del estado del arte del tema en cuestión y de la metodología para su aprehensión: teorías, modelos, métodos de investigación. Y los segundos constituyen el "ser" del investigador y sólo se enseñan en la cotidianeidad, trabajando de "aprendices" con los "maestros de oficio", los cuales introducen a sus alumnos en la cultura del gremio: normas, valores, costumbres.

Luego entonces, la tesis constituye el documento donde se plasma el producto del proceso enseñanza-aprendizaje, y la dirección de tesis, es una práctica educativa, una tutoría que debe involucrar la transmisión de conocimientos codificados y tácitos del investigador a su alumno. Sin embargo, ser un buen investigador no implica necesariamente ser un buen docente y un buen director de tesis (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

La tutoría se define como un proceso formativo de carácter socio cognoscitivo, personalizado y dirigido a convertir a los novatos en individuos competentes, mediante su integración a comunidades de práctica. El modelo de educación por competencias, actualmente vigente a escala nacional, las define, desde el enfoque formativo sociocognitivo, como las actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, que integran el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010).

Así, la labor tutorial implica una transferencia de poder del docente al alumno para convertirlo en un heredero del campo del conocimiento, cuyas funciones deben abarcar: 1) formación en investigación, 2) formación profesional, 3) preparación para la docencia, 4) socialización, 5) entrenamiento o coaching, 6) consejería académica, 7) consecución de patrocinios, y 8) apoyo psicosocial (motivacional, manejo de condiciones materiales) (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

Por otra parte, se refieren diferentes estilos conforme a los cuales, el director de tesis asume su rol. Estos varían desde el "sobreprotector" que toma todas las decisiones con respecto a la tesis y convierte a su tesista en un técnico ejecutor; hasta el que se mantiene ausente o indiferente.

Según Murphy (2007), el proceso de dirección de tesis puede ser concebido de tres modos: Uno que considera como único objetivo de la relación la realización de la tesis y bajo esta perspectiva, los directores sólo ayudan a su elaboración y los alumnos trabajan en ella de la forma más eficiente posible. En este caso, el director es el principal responsable y debe preocuparse por la investigación y por la adquisición de las habilidades necesarias para dicha investigación por parte del tesista. El segundo modo tiene un enfoque más general en cuanto a la formación del tesista y el tutor debe procurar orientarle también, en su faceta profesional, es decir, introducirlo en la comunidad académica y la labor investigativa; y consideran a los alumnos, los principales responsables de su proyecto de tesis. El tercero y último tiene una orientación personal, en la que el tutor busca apoyar a los alumnos tanto en aspectos académicos como no académicos, y se convierte en su orientador o guía del proyecto de investigación, el cual queda a cargo del tesista.

Por otra parte, en los posgrados en ciencias naturales, los alumnos suelen estar integrados en grupos de investigación y comparten espacios de trabajo comunes con sus tutores. Sin embargo, en las ciencias sociales como la maestría en ciencias objeto de este estudio, al no poder compartirse este trabajo común, debe establecerse un ámbito temporo-espacial para la interacción didáctica entre tesista y director. La agenda de reunión con el tesista adquiere, por tanto, gran importancia; y el contenido y frecuencia de las sesiones tutoriales son los factores que más contribuyen a la calidad del proceso. La frecuencia puede variar entre 15 días y dos meses, según la etapa en que se encuentre el proyecto de tesis, y debe ser mayor en los primeros semestres de los estudios de posgrado. En cuanto a las estrategias utilizadas por el tutor, la que se refiere con mayor frecuencia, es el *feedback* crítico y exhaustivo en torno a la teoría disciplinar, en el desarrollo del trabajo en campo (ciencias sociales y humanas) o laboratorio (ciencias naturales), en la elaboración de borradores del documento, y de considerarse, en torno a la evolución general del alumno en el transcurso de su carrera (Manathunga, 2010).

Finalmente, en la dirección de tesis, a diferencia de lo que sucede en otras relaciones educativas, el alumno puede elegir su línea de investigación y eventualmente, a su docente-director. Según Fernández y Wainerman (2015), los alumnos de posgrados en ciencias sociales buscan en su tutor: compatibilidad intelectual (mismos intereses, metodología utilizada) y reputación profesional (como investigadores, docentes o directores de tesis); en tanto que los alumnos de posgrados en ciencias físicas y biológicas prefieren los beneficios pragmáticos que puedan proporcionarles (medio ambiente agradable, presupuesto).

En cuanto a la maestría en ciencias en el área sociomédica objeto de este estudio, se inicia en el año 1970. Actualmente, cuenta con 30 alumnos: 13 en primer año y 17 en segundo, que constituyen el universo de investigación. La maestría es de sostenimiento público y modalidad escolarizada, y se le ha considerado dentro de la clasificación nacional de áreas de conocimiento dentro del área de las ciencias sociales, aunque tiene un fuerte componente de las ciencias naturales, principalmente de las biológicas.

Así, con el objeto de explorar la percepción que tienen los alumnos de la maestría en el área sociomédica de una institución de educación superior mexicana, sobre el proceso de su dirección de tesis, se realizó la investigación cuyos resultados se muestran aquí.

Método

Se aplicó el método cualitativo de la teoría fundamentada que parte del supuesto de que se genera teoría a partir de datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002). Sólo se consideraron como criterios de selección para los participantes, el que fueran alumnos activos de la maestría y que aceptaran participar en el estudio. Finalmente, la muestra se conformó por 30 casos, 13 del primer año de la maestría y 17 del segundo año.

Se les realizaron preguntas abiertas, generadoras, que ofrecieron a los participantes la oportunidad de responder en sus propios términos, permitiendo tener una visión de lo que piensan y sienten. Las preguntas se realizaron en una de las aulas donde se imparte la maestría, y duraron un máximo de 30 minutos. Los textos se transcribieron y almacenaron en formato RTF y procesaron con el programa Atlas.ti.

Como la teoría fundamentada señala, primero se seleccionaron los fragmentos significativos o citas textuales de los documentos primarios. De manera simultánea, se procedió a la codificación de las citas (codificación abierta). Conforme se iban seleccionando citas y obteniendo códigos, se iban comparando y, llegado el caso, fusionando con los códigos obtenidos previamente. Con estos códigos, se procedió a la codificación axial y selectiva y se integraron las categorías que finalmente muestran la construcción teóri-

ca que tienen estos alumnos de la maestría en ciencias socio médicas de la Ciudad de México sobre la dirección de tesis.

Resultados

Se integraron 83 códigos en siete categorías que finalmente, conformaron la dimensión de M*i dirección de tesis*: Ser investigador, Retroalimentación y redacción, Frecuencia en mis asesorías, Requisitos de mi tutor, El papel de mi tutor, Mi rol como tesista, y Obstáculos para mi tesis (Figura 1).

Los hallazgos muestran que los participantes valoran como principal objetivo para la realización de su tesis el aprender a ser investigador, esto es: "buscar problemas para proponer soluciones y mejoras". Algunos de ellos afirman que es tanto como "acercarse y descubrir la realidad", y otros aseguran que es "construir el conocimiento".

Los alumnos aseguraron que, en su dirección de tesis, lo que obtenían principalmente era retroalimentación sobre contenido y redacción, aunque algunos, aseguraron que la tutoría les había ayudado a orientar su tema.

Los alumnos buscan ante todo en sus tutores a un profesional con conocimiento del tema, redacción y manejo de la estadística. Mencionan como algo muy importante el que tenga empatía con el tesista y que sienta "compromiso e interés genuino" en el proyecto. Asimismo, son deseables en el tutor, atributos como flexibilidad, paciencia y tiempo para atenderlos. Menos importantes y sólo mencionados por un participante, son factores más académicos, como tener publicaciones; o administrativos, como contar con presupuesto para solventar sus viáticos.

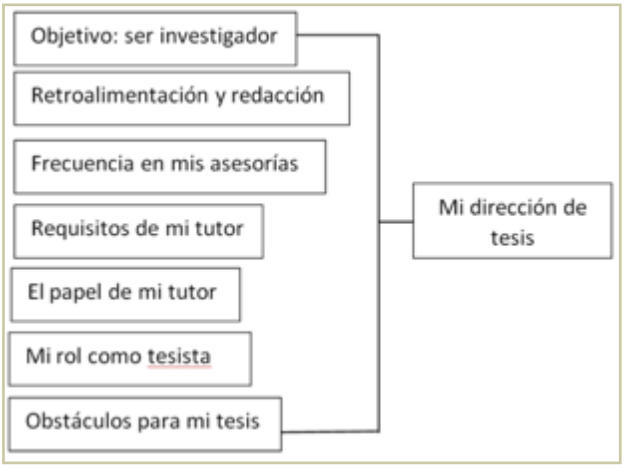

Figura 1. Categorías de Mi dirección de tesis
Fuente: Elaboración propia.

Esto, ya que consideran que el papel del tutor, está básicamente orientado a la realización del proyecto de tesis. Sólo un alumno considera que su tutor podría apoyarle, recomendándole cursos que le sirvieran para su formación como profesionista, y ninguno vislumbra la asesoría de los mismos, en su ámbito personal.

Los participantes aseguran que su rol en la realización de la tesis es la de "desempeñar todas las funciones", dicen ser los "investigadores principales", y que deben estar "comprometidos con el proyecto en su totalidad: leer, comprender, analizar y buscar".

Casi todos ellos, prefieren que la frecuencia de las asesorías sea quincenal, aunque algunos piden que sea cada vez que tengan dudas.

Finalmente, el obstáculo para realizar su tesis más comúnmente mencionado fue la dificultad para precisar su tema, así como la de redactarlo e integrarlo en un documento. También refirieron dificultades para que, en su trabajo de campo, la población objeto de estudio les proporcionara la información que necesitaban; muchos decían no tener tiempo para ser entrevistados o responder a sus cuestionarios. Otro problema común es la dificultad para coordinarse con su tutor. Y en ocasiones, los costos elevados para la realización del proyecto, que los obliga a cambiar de tema o "recortar" sus objetivos o tamaños de muestra.

Discusión

Según la percepción de los alumnos, la labor de los tutores en la maestría socio médica objeto de estudio abarca funciones principalmente dentro de la primera modalidad considerada por Murphy (2007): como directores de tesis con orientación casi exclusiva, para el desarrollo del proyecto, contemplando en raras ocasiones una faceta más general del alumno (como profesional o como persona).

Aun así, los alumnos no consideran que sus tutores deban ser algo más que sus guías de proyecto de tesis, pues ellos se visualizan como los "investigadores principales" del mismo. Esta situación es diferente de la observada en alumnos de posgrados en ciencias naturales (biomédicas) en las que el alumno se incorpora al proyecto de su tutor en un laboratorio, con pocas posibilidades de decisión sobre algún aspecto del mismo.

En cuanto a la frecuencia de las tutorías, coinciden en que debe ser cada 15 días y como Manathunga

(2007) indica, el *feedback* crítico es la técnica más comúnmente utilizada.

Por otra parte, los participantes en esta investigación, en concordancia con lo señalado por Fernández y Wainerman (2015), buscan empatía en sus tutores y que sean intelectualmente compatibles, dejando a un lado aspectos tales como el prestigio académico o el presupuesto con que cuentan para sus proyectos, más valorados por los alumnos de posgrados en ciencias naturales.

Concluyendo, es importante considerar que el espacio de tutoría, y en concreto para la dirección de tesis, ha dejado de ser un espacio privado, algo personal en el que cada tutor decidía qué hacía o dejaba de hacer; y se ha convertido en práctica educativa, una parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje en la que tanto alumnos como docentes deben asumir un rol activo y para la cual es importante definir estrategias que lo optimicen. Finalmente, la labor de tutoría deberá ir siempre orientada hacia la formación integral del alumno, para su saber, hacer y ser.

Bibliografía

ARREDONDO, V.M., PÉREZ, G. y MORÁN, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, 45, 5. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509

DE LA CRUZ, G., GARCÍA, T. y ABREU, L. (2006), Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 31, 1363-1388.

FERNÁNDEZ, L. y WAINERMAN, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37, 148,156-171.

GARCÍA, J.M. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20, 1, 107-130.

MANATHUNGA, C. TAI, P. y CORALIE MC CORMACK (2010). Supervisor Development through Creative Approaches to Writing, *International Journal for Academics Development*, 15, 1, 33-46. Recuperado de DOI: 10.1080/13601440903529893

MURPHY, N, BAIN, J. y CONRAD, L. (2007). Orientations to Research Higher Degree Supervision. *Higher Education*, 53, 209. Recuperado de DOI https://doi.org/10.1007/s10734-005-5608-9

SALGADO, M.C., MIRANDA, S. y QUIROZ, S. (2011). Transformación de los estudios de posgrado en México: hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la UAEM. *Tiempo de Educar*, 12, 23, 73-107. Recuperada de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090005

STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

TOBÓN, S., PIMIENTA, J. y GARCÍA-FRAILE. (2010). *Secuencias Didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. España: Pearson.

Traducción y adaptación al español de la Public Speaking Competence Rubric como una herramienta para evaluar presentaciones orales

María Cristina Bravo-González,[1] Patricia Ortega-Silva[2]

Resumen

La habilidad para hablar en público involucra diversos comportamientos, conocimientos y actitudes cuya evaluación ambientes académicos puede resultar una tarea compleja y subjetiva de no contar con instrumentos apropiados; la rúbrica analítica es una herramienta adecuada para determinar nivel de habilidad que un estudiante tiene. El objetivo es presentar la traducción y adaptación al español de la Public Speaking Competence Rubric, así como el proceso de validación por jueces expertos. Se llevó a cabo el procedimiento de traducción y adaptación de las 11 áreas de la rúbrica original; esta primera versión fue valorada por jueces expertos, a partir de sus observaciones se realizaron modificaciones y se eliminaron dos áreas por considerarse inadecuadas para el contexto de uso propuesto. Se elaboró una segunda versión que fue valorada por otro grupo de jueces expertos, quienes estuvieron de acuerdo con su contenido y redacción, lo cual se confirmó con coeficientes w de Kendall entre 0.64 y 0.79 ($p < .05$) para las nueve áreas incluidas en la versión final. La rúbrica resultante se considera una herramienta útil para emplearse en contextos de evaluación de presentaciones orales, muy frecuentes en las actividades de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Evaluación, Hablar en público, Rúbrica, Universitarios.

Translation and Adaptation into Spanish of the Public Speaking Competence Rubricas as a Tool to Evaluate oral Presentations

Abstract

The competence to speak in public involves diverse behaviors, knowledge and attitudes whose evaluation can be a complex and subjective task of not having appropriate instruments for evaluation in academics environments, the analytical rubric is an adequate tool to determine the level of ability that a student has. The objective is to present the translation and adaptation to Spanish of the Public Speaking Competence Rubric, as well as the validation process by expert judges. The translation and adaptation procedure of the 11 areas of the original rubric was carried out, this first version was valued by expert judges, modifications were made from its observations and two areas were eliminated because they were considered inappropriate for the proposed context of use. A second version was elaborated that was valued by another group of expert judges, who agreed with its content and wording, which was confirmed with Kendall w coefficients between 0.64 and 0.79 ($p < .05$) for the nine areas included in the final version. The resulting rubric is considered a useful tool to be used in contexts of evaluation of oral presentations, very frequent in the activities of university students.

Key words: Evaluation, Speaking Public, Rubric, University Students.

Recibido: 14 de enero de 2019
Aceptado: 9 de marzo de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. crisbravo@comunidad.unam.mx
2 Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. patosi75@gmail.com

Introducción

Hablar en público es una habilidad por formar desde que se inicia la escolarización, ya que es parte de los currículos en el área de lenguaje (Miyata, 2007), que puede emplearse, de acuerdo con Carnegie y Carnegie (2003) y Fernández (2002), para persuadir u obtener acción; informar; impresionar y convencer; o para entretener; por tanto, es un área que es evaluada por el docente, desde preescolar hasta el posgrado.

En la formación universitaria, la competencia para hablar en público es una de las actividades que se evalúan con mayor frecuencia a través de diversos productos entre los que se encuentran las participaciones orales durante una clase (que a su vez pueden tomar la forma de preguntas, opiniones, aseveraciones, etcétera) y las exposiciones de temas a cargo de un individuo o de un equipo de estudiantes. En este último caso, la exposición tiene varios propósitos que el estudiante a cargo debiera cumplir: presentar un tema a los miembros del grupo, fomentar la participación de los demás estudiantes, resolver las preguntas que puedan generarse durante la clase e improvisar en caso de que surjan imprevistos o problemas técnicos.

Evans, Evans, Kanra y Jones (2004) señalan que hablar en público es una forma de comunicación donde el orador presenta un discurso continuo sobre un tema de interés a un grupo de personas. Un orador debe tener una voz clara, un propósito, lograr familiaridad con la audiencia, organizar y presentar el contenido o conocimiento de forma lógica, memorizar el contenido, donde se involucra un volumen de voz adecuado, buen contacto visual, gestos apropiados, la pronunciación correcta, en resumen, señalan que una persona con habilidades para hablar en público debe tener algo que decir, desear presentarlo a otros y comunicarlo.

Debido a la complejidad que entraña el comportamiento genérico de hablar en público, se han desarrollado diversas estrategias para su evaluación, desde los métodos de evaluación mixta como las entrevistas estructuradas o semiestructuradas hasta los métodos de evaluación indirecta como cuestionarios, inventarios, escalas de medición y registros conductuales donde el individuo completa lo que él considera que hace ejecutar el comportamiento de hablar en público. A modo de ejemplo se pueden citar el Reporte Personal de Aprehensión en la Comunicación (McCroskey, 1978, como se citó en Bados, 1992), el Cuestionario de Confianza al Hablar en Público (adaptado al español por Bados, 1992) o la Escala de Autoverbalizaciones al Hablar en Público (Hofmann & DiBartolo, 2000).

Un tercer método de evaluación de la ejecución de una persona al hablar en público, consiste en la observación directa de la conducta, para lo cual se han desarrollado diversas estrategias que incluyen entrenamiento de observadores, listas de verificación conductual en los ámbitos clínicos tradicionales, y en el ámbito educativo, se han desarrollado rúbricas desde principios de los años ochenta del siglo pasado (Dickinson & Adams, 2017), refiriéndose con ellas a una herramienta de evaluación que consiste en una serie de estándares o directrices para evaluar los resultados de estudiantes y guiar su aprendizaje. Señalan, además, que en la educación la rúbrica describe niveles de ejecución y proporciona información al docente y cualquier otra persona que esté interesada en qué es lo que sabe un estudiante y qué tan hábil es para determinada tarea.

De acuerdo con Morán (2018), las rúbricas constituyen el método más preciso para minimizar la subjetividad del evaluador de una competencia, ya que cada nivel de ejecución cuenta descripciones del comportamiento, por lo que se delimita el nivel con el que se desempeña una tarea, con lo que se facilita la evaluación de actividades complejas. Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012) afirman que las rúbricas pueden ser globales y analíticas; las rúbricas globales (también denominadas genéricas, comprehensivas u holísticas) comprenden una valoración completa del desempeño del estudiante sin que se diferencien los diversos componentes del proceso o tema sujeto de evaluación; aunque implica poco tiempo para su calificación, la retroalimentación es limitada, ya que se trata de una evaluación general.

Por otro lado, la rúbrica analítica o descriptiva desglosa los diversos componentes del desempeño a evaluar comparándolos con diversos criterios, con lo que se favorece la retroalimentación precisa sobre el estado de la ejecución del estudiante (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012, ya que se presentan breves descripciones de la ejecución que ameritan determinado puntaje y permite establecer las diferencias entre una ejecución avanzada y una deficiente (Suskie, 2009, como se citó en Schreiber, Paul & Shibley, 2012). Y es precisamente por estas características que se le considera la mejor opción para valorar habilidades complejas, además de favorecer la identificación de puntos fuertes y débiles en cada estudiante.

Una de las rúbricas analíticas diseñadas para evaluar la competencia de hablar en público es la Rúbrica para la Competencia de Hablar en Público (Public Speaking Competence Rubric –PSCR, por sus siglas en inglés), diseñada por Schreiber, Paul & Shibley (2012), en Estados Unidos, consta de nueve competencias principales y dos opcionales o complementarias, cada una de las cuales se evalúa en cinco niveles (donde 0 es deficiente y 4 es avanzado), cuenta con propiedades psicométricas robustas, ya que presenta buenos niveles de acuerdo entre observadores (r = .91), una varianza explicada del 68.9% con dos factores y en un segundo estudio con una muestra de 50 observaciones de estudiantes universitarios, se reporta un acuerdo entre observadores alto (r = .93) y en el análisis factorial confirmatorio se reportan tres factores que explican el 74.42% de la varianza (Schreiber *et al.*, 2012).

Con estas propiedades, se considera una herramienta muy adecuada para la evaluación de la ejecución al hablar en público; sin embargo, no se cuenta con una versión adaptada a la población mexicana, por lo tanto, el propósito de este estudio es traducir al español, adaptar y validar el contenido de la Public Speaking Competence Rubric (PSCR) para emplearse en la evaluación de habilidades para hablar en público de estudiantes universitarios mexicanos.

Método

Para el proceso de validación del instrumento se realizaron dos etapas: la primera consistió en la traducción y adaptación de los reactivos de la escala original, y la segunda fue la validación de contenido por jueces expertos.

Para la traducción y adaptación al español de la rúbrica se consideraron las nueve competencias principales y las dos opcionales de la original en inglés elaborada por Schreiber *et al.* (2012), que evalúa competencias para hablar en público a partir de cinco niveles de ejecución, con descripciones comprendidas entre "avanzado" a "deficiente".

Con el objetivo de lograr una equivalencia adecuada de la versión original y la versión traducida/adaptada de la rúbrica se siguieron los procedimientos necesarios para obtener los diversos tipos de equivalencia: conceptual, de pertinencia de cada descripción, semántica (traducción) y operacional. Del mismo modo, la adaptación de la escala fue realizada siguiendo los pasos que se recomiendan internacionalmente para traducción, re-traducción, evaluación por jueces de las traducciones y finalmente, jueceo por expertos para obtener la validez de contenido.

Para la traducción de la Public Speaking Competence Rubric (PSCR) se siguieron los pasos recomendados para la traducción y adaptación de una escala (Herdman, Fox-Rushby & Badia, 1998; Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013; Streiner, Norman & Cairney, 2015). Primero un equipo de expertos, informados de la intención de cada competencia y descripción, así como de la rúbrica como un todo, realizó la traducción de la versión original a su lengua nativa, el español. Con esto se buscó integrar el uso de expresiones coloquiales propias de la población mexicana. Para el proceso de la re-traducción, se solicitó a dos traductores nativos americanos que desconocían la escala y su propósito, volvieran traducir cada reactivo al idioma original de la escala (inglés).

Finalmente, dichas versiones fueron evaluadas y comparadas con el original en inglés para identificar discrepancias, posteriormente fueron presentadas a una comisión de 3 jueces compuesta por docentes universitarios que imparten clases en licenciatura y maestría, con al menos tres años de experiencia en la docencia para que determinaran la pertinencia y adecuación de la rúbrica al contexto de exposición de clases en ambientes universitarios. Con base en sus observaciones, se adaptó y reestructuró la rúbrica, la cual se presentó a un segundo grupo de jueces compuesto por siete docentes universitarios que imparten clases en licenciatura y maestría; a través de este segundo jueceo se buscó obtener la validez de contenido de las descripciones y dimensiones incluidas para la evaluación de las habilidades al hablar en público y obtener la versión final de la rúbrica traducida y adaptada.

Resultados

A partir de la evaluación, análisis y observaciones de los jueces de la versión traducida al español de la Public Speaking Competence Rubric (PSCR), se determinó que el mejor título es Rúbrica de Habilidades para Hablar en Público, por lo que en adelante se denominará de ese modo. Considerando las observaciones de los jueces, se determinó reelaborar y adaptar la estructura original de la rúbrica, manteniendo sólo nueve áreas a evaluar: Presentación, Organización, Preparación, Lenguaje, Dicción, Expresión verbal, Conductas no verbales, Apoyos visuales y Conclusión.

Cuadro 1. Áreas incluidas en la rúbrica original y en la versión adaptada

Versión original	Versión original (traducida y adaptada)	Versión adaptada
1. Selects a topic appropriate to the audience and occasion	1. Selecciona un tema apropiado para la audiencia y ocasión	Sin equivalente
2. Formulates an introduction that orients audience to topic and speaker	2. Introduce y orienta a la audiencia al tema y al expositor	Presentación (1)
3. Uses and effective organizational pattern	3. Emplea una organización efectiva	Organización (2)
4. Locates, synthesizes and employs compelling supporting materials	4. Localiza, sintetiza y emplea fuentes de información adecuadas	Preparación (3)
5. Develops a conclusion that reinforces the thesis and provides psychological closure	5. Desarrolla una conclusión que refuerza la tesis y proporciona cierre psicológico	Conclusión (9)
6. Demonstrates a careful choice of words	6. Elige cuidadosamente las palabras	Dicción (5)
7. Effectively uses vocal expression and paralanguage to engage the audience	7. Usa eficazmente expresión verbal y paralenguaje para involucrar al público	Expresión verbal (6)
8. Demonstrates nonverbal behavior that supports the verbal message	8. Demuestra conductas no verbales que refuerzan el mensaje	Conductas no verbales (7)
9. Successfully adapts the presentation to the audience	9. Adapta exitosamente la presentación a la audiencia	Sin equivalente
10. Skillfully makes use of visual aids	10. Emplea hábilmente apoyos visuales (opcional)	Apoyos visuales (8)
11. Constructs an effectual persuasive message with credible evidence and sound reasoning	11. Construye un mensaje persuasivo eficaz, con evidencia creíble (opcional)	Lenguaje (4)

Nota: Entre paréntesis aparece el número que corresponde al orden en que se incluyó cada área en la versión adaptada.
Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 1 se presenta un comparativo de las áreas incluidas en la rúbrica original y las que se reelaboraron o adaptaron. Como puede observarse, se modificó el fraseo de la versión original, tratando de simplificar a una palabra suficientemente representativa de cada elemento; además, no se elaboraron los equivalentes de las áreas 1 y 9 de la versión original debido a que se consideró que en el contexto donde se va a emplear la rúbrica, las actividades de exposición no se tratan de discurso a libre elección de los estudiantes, ni tampoco hay variaciones en la audiencia, ya que el objetivo es que se constituya en una herramienta útil para emplearse en contextos de aula con los mismos compañeros de clase.

Luego de la evaluación del primer grupo de jueces, se elaboró una primera versión de la Rúbrica de Habilidades para Hablar en Público en estudiantes universitarios (RHHP), considerando nueve áreas y cada una de ellas con cinco niveles que describen diferente nivel de habilidad, la cual se envió al segundo grupo de jueces expertos de acuerdo con las recomendaciones expuestas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes sugieren explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada una de las descripciones, lo cual favoreció que cada juez pudiera evaluar la exclusión, claridad y coherencia de la descripción de acuerdo con una escala de 1 (no cumple el criterio) a 4 (alto nivel).

Al contar con las respuestas de todos los jueces, se procedió al cálculo de la concordancia entre jueces, con el coeficiente w de Kendall, el cual es un índice que permite establecer el nivel de acuerdo cuando hay más de dos evaluadores o jueces, en este caso se trabajó con los datos proporcionados por siete jueces. Los valores del coeficiente w de Kendall van de 0 a 1, donde 1 corresponde a un acuerdo perfecto entre los evaluadores, mientras que el 0 indica que el acuerdo no es mayor al azar; sin embargo, aunque pueden obtenerse coeficientes altos, no significa que los elementos a evaluar no deban modificarse, ya que los evaluadores pueden estar de acuerdo perfecto en que es necesario corregir.

Como resultado del juicio, se modificaron diversas descripciones, algunas porque no contaron con acuerdo entre los jueces, y otras porque los evaluadores estuvieron de acuerdo en modificarlas. En el Cuadro 2 se muestran los coeficientes w de Kendall para cada descripción, las descripciones en blanco se conservaron sin cambios; en las resaltadas en gris, aunque hubo un nivel de concordancia significativo entre los jueces, éstos indicaron que era necesario modificar parte de las descripciones; finalmente, las destacadas en negro corresponden a aquellas descripciones donde no hubo acuerdo, por lo que se consideró pertinente hacer modificaciones mayores en varios elementos de la descripción.

Cuadro 2. Selección de descripciones a modificar en la rúbrica a partir del cálculo de los coeficientes w de Kendall

Habilidad	Coeficiente w de Kendall	Decisión
1. Presentación	w = 0.60*	Acuerdo en NO modificar contenido
2. Organización	w = 0.00	Acuerdo en modificar contenido
3. Preparación	w = 0.69*	Acuerdo en modificar redacción
4. Lenguaje	w = 0.00	Acuerdo en modificar contenido
5. Dicción	w = 0.00	Acuerdo en modificar contenido
6. Expresión verbal	w = 0.54*	Acuerdo en NO modificar contenido
7. Conductas no verbales	w = 0.47*	Acuerdo en modificar redacción
8. Apoyos visuales	w = 0.49*	Acuerdo en modificar redacción
9. Conclusión	w = 0.00	Necesario modificar

* $p < .05$.
Fuente: Elaboración propia.

Considerando las modificaciones resultantes del segundo juicio, se elaboró la versión final, la cual fue evaluada por un tercer grupo de jueces, compuesto por 5 docentes universitarios. En esta versión, se obtuvieron coeficientes w de Kendall entre 0.64 y 0.79 ($p < .05$) para las 9 habilidades que se incluyen en la rúbrica; en cada una los jueces estuvieron de acuerdo con el contenido y redacción, por lo que no se realizaron modificaciones en esta versión, en el Cuadro 3 se presenta la versión final de la rúbrica.

Discusión

Tal como afirman Dickinson & Adams (2017) las rúbricas son una posible solución para determinar la ejecución de un estudiante de forma objetiva, ya que

Cuadro 3. Versión final de la Rúbrica de Habilidades para Hablar en Público

Instrucciones para el observador: A continuación se presentan nueve habilidades graduadas de mayor a menor, que son deseables en los estudiantes cuando desarrollan una actividad de hablar en público, particularmente al exponer una clase. Indique la descripción que mejor represente el comportamiento del expositor considerando la totalidad de la presentación.

Habilidad	Avanzada 4	Competente 3	Básica 2	Mínima 1	Deficiente 0
1. Presentación	Se presentó con su nombre completo, dio a conocer el tema y su objetivo, acorde a su trabajo académico (o a la fracción que le corresponde en una exposición grupal).	Se presentó con su nombre completo de manera rápida y dio a conocer el tema de su trabajo académico, sin mencionar el propósito.	Se presentó con su nombre completo e inició el desarrollo de su exposición, sin mencionar el tema y objetivos.	Se presentó sin mencionar su nombre completo y se refirió a su tema de manera muy general.	No hubo presentación. Inició de manera directa con el desarrollo de su exposición.
2.Organización	Ofrece una exposición muy bien organizada, es muy fácil seguir su discurso desde el inicio hasta el final de su intervención.	Ofrece una exposición bien organizada, es fácil seguir su discurso en la mayoría de su intervención.	Ofrece una exposición organizada, algunas ideas están incompletas.	Ofrece una exposición poco organizada, muchas ideas están incompletas.	Ofrece una exposición desorganizada, las ideas están incompletas, es difícil seguir su discurso.
3. Preparación	Demuestra dominio en el conocimiento del tema, presenta la información de forma precisa y pertinente para su desarrollo. Ofrece bastantes datos adicionales que complementan el tema.	Demuestra conocimiento del tema, presenta información pertinente para el desarrollo del tema. Ofrece algunos datos adicionales que complementan el tema.	Demuestra conocimiento, pero falla en algunos momentos al tratar de ofrecer información precisa. Ofrece pocos datos adicionales que complementen el tema.	Demuestra poco conocimiento del tema y escasa informacion relevante. No ofrece datos adicionales que complementen el tema.	Demuestra falta de conocimientos del tema, la información que da es irrelevante, los datos adicionales no complementan el tema o no se ofrecen.

Habilidad	Avanzada 4	Competente 3	Básica 2	Mínima 1	Deficiente 0
Lenguaje	Su lenguaje es excepcionalmente claro, imaginativo y vívido; no hay errores gramaticales, uso adecuado de lenguaje coloquial y tecnicismos.	Su lenguaje es apropiado para los objetivos de la presentación; hay pocos errores en la gramática; alguna palabra o tecnicismo empleado es usado inadecuadamente.	Su lenguaje es adecuado, aunque con errores en la gramática; lenguaje a veces mal utilizado, palabras mal empleadas, tecnicismos inadecuados.	Su lenguaje, en ocasiones es inadecuado para los objetivos de la presentación, tiene errores frecuentes en la gramática y empleo inadecuado de la mayoría de las palabras.	Su lenguaje es completamente inadecuado para los objetivos de la presentación, tiene muchos errores en gramática, uso frecuente de palabras o tecnicismos mal empleados
Dicción	Pronunció correctamente las palabras, de modo que fue fácil entenderle y seguir su discurso.	Tuvo errores ocasionales en la pronunciación correcta de las palabras, aunque fue fácil entenderle y seguir su discurso.	Tuvo errores en la pronunciación correcta de las palabras, aunque en general se le entendió. Necesita ejercitar su manera de hablar.	Tiene problemas para pronunciar algunas palabras. Es difícil comprender algunos fragmentos de su discurso.	Tiene bastantes problemas para articular palabras, por lo que resulta muy difícil entenderle y seguir su discurso.
Expresión verbal	Uso excelente de la variación vocal, intensidad y ritmo; expresión vocal natural y entusiasta; evita los rellenos o muletillas.	Buena variación vocal y ritmo; expresión vocal adecuada para la asignación; pocos rellenos o muletillas.	Demuestra alguna variación vocal; enuncia claramente y habla audiblemente; generalmente evita sonidos guturales (por ejemplo, um, uh, similares).	A veces utiliza una voz demasiado suave o la articulación demasiado indistinta para que la audiencia escuche cómodamente; a menudo utiliza rellenos o muletillas.	Habla inaudiblemente; enuncia mal; habla de forma monótona; ritmo deficiente; distrae a los oyentes con rellenos o muletillas.
Conductas no verbales	Postura, gestos y expresión facial bien desarrollados, naturales; lee escasamente sus notas o sus apoyos visuales, mantiene el contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo.	Posturas, gestos y expresiones faciales adecuados para el habla, el expositor parece confiado. Lee algunas notas o apoyos visuales, pero mantiene el contacto visual con la audiencia.	Evita los manierismos o posturas que distraen. Lee algunas notas, pero pierde ocasionalmente el contacto visual.	Expresión no verbal rígida y antinatural. Confía demasiado en sus notas o apoyos visuales; hay escaso contacto visual con la audiencia.	Los gestos y comportamientos no verbales distraen o contradicen el mensaje. Lee todo de sus notas o apoyos visuales, prácticamente evita el contacto visual.
4. Apoyos visuales	Explicación y presentación excepcionales de las ayudas visuales; los apoyos favorecen la comprensión del tema; son de calidad profesional.	Ayudas visuales bien presentadas; algunas mejoran la comprensión, y en general, son de buena calidad.	Las ayudas visuales fueron generalmente bien exhibidas y explicadas; se presentan algunos errores menores en los apoyos visuales.	El expositor no parecía haber practicado bien con los apoyos visuales; elementos visuales no completamente explicados; la calidad de la ayuda visual necesita mejorar.	Uso de las ayudas visuales que distraen el habla; apoyos visuales no relevantes y/o de mala calidad.
5. Conclusión	Proporciona una conclusión o resumen claro y preciso de puntos centrales. Cierre ameno libre de tensión.	Proporciona una conclusión o resumen breve de la mayoría de los puntos centrales. Cierre ameno.	Proporciona una conclusión o resumen apresurado de algunos puntos centrales. El cierre es apresurado.	Proporciona una conclusión o resumen carente de claridad; se desvía; termina en un tono en desacuerdo con la audiencia o en un ambiente tenso.	No presenta una conclusión o resumen; el discurso termina abruptamente y sin cierre.

Fuente: Elaboración propia.

los juicios con los que se evalúa están basados en hechos descriptivos más que en el criterio del evaluador. Además, pueden alcanzar una gran relevancia cuando se trata de comportamientos complejos (Morán, 2018); en el caso de hablar en público no es la excepción, ya que la ejecución no puede calificarse

únicamente como presencia o ausencia del comportamiento, sino que requiere de una herramienta que permita graduarlo de manera que se identifique la variabilidad de la conducta.

La habilidad para hablar en público, al ser un comportamiento complejo, también es complicada su evaluación, ya que, en muchos casos, la valoración tiene un carácter subjetivo, el cual puede verse considerablemente controlado y reducido al emplear instrumentos como la Rúbrica de Habilidades para Hablar en Público en Estudiantes Universitarios (RHHP), donde ese comportamiento complejo se encuentra descrito en unidades más pequeñas, además de encontrarse en un nivel de habilidad creciente, característica esencial de las rúbricas analíticas. Estos instrumentos resultan muy útiles como herramienta de evaluación, entre otras razones, debido a que favorecen la posibilidad de dar retroalimentación detallada sobre las fortalezas y debilidades de la ejecución, al contar con descripciones breves de la misma que pueden puntuarse (Suskie, 2009, como se citó en Schreiber *et al.*, 2012), lo que favorece la diferenciación entre niveles de ejecución entre estudiantes, sobre todo porque el hecho de que dos alumnos expongan en una misma clase sobre un tema, no implica que tendrán la misma ejecución en elementos específicos del conjunto de comportamientos que se engloban bajo el nombre genérico de hablar en público.

El hecho de que la Rúbrica de Habilidades para Hablar en Público en Estudiantes Universitarios (RHHP), en su versión traducida y adaptada al español cuente con niveles moderados y altos de acuerdo entre jueces favorece su empleo en los contextos universitarios, ya que partir de ésta es posible identificar diversos niveles de ejecución de los estudiantes en las actividades relacionadas con la presentación verbal de información, tarea que es cotidiana en una amplia cantidad de asignaturas de nivel superior, ya que, como señalan Ginkel, Guliker, Biemans & Mulder (2015) el desarrollo de las habilidades orales es un objetivo esencial de los estudios universitarios.

La reducción de indicadores a evaluar resultante de la adaptación se consideró oportuna para este tipo de actividades, ya que no se trata de un discurso libremente elegido, por el contrario, los temas están asignados en función de un currículo y programa de estudios; con esta adaptación se buscó garantizar la concordancia semántica y cultural, ya que una de las ideas centrales de la construcción de instrumentos de medición en psicología es contar con medidas que sean culturalmente relevantes, como lo afirman Reyes-Lagunes, García y Barragán (2008).

En conclusión, se considera que la Rúbrica de Habilidades para Hablar en Público en Estudiantes Universitarios (RHHP) es una herramienta que permite hacer objetiva y clara la forma de evaluación de la ejecución que desarrolla un alumno universitario al exponer en clase, por lo que puede emplearse de forma sistemática tanto por el docente como por los propios alumnos.

Referencias

BADOS, A. (1992). A*nálisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral microfichada original de 1986).

CARNEGIE, D. y CARNEGIE, D. (2003). E*l camino fácil y rápido para hablar eficazmente*. Buenos Aires: Sudamericana. 2ª edición.

DICKINSON, P. & ADAMS, J. (2017). Values in Evaluation - The Use of Rubrics. E*valuation and Program Planning*, 65, 113-116. http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005

ESCOBAR-PÉREZ, J. y CUERVO-MARTÍNEZ, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. A*vances en Medición*, 6, 27-36.

EVANS, A. L., EVANS, A.M., KANRA, L., y JONES, O. (2004). Public Speaking in a Democracy. J*ournal of Instructional Psychology*, 31(4), 325-329.

FERNÁNDEZ, G. (2002). C*ómo hablar correctamente en público*. Barcelona: Norma.

GATICA-LARA, F. y URIBARREN-BERRUETA, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? I*nvestigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65.

GINKEL, S., GULIKERS, J., BIEMANS, H. & MULDER, M. (2015). Towards a Set of Design Principles for Developing Oral Presentation Competence: A Synthesis of Research in Higher Education. E*ducational Research Review*, 14, 62-80, http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.002

HERDMAN, M., FOX-RUSHBY, J. & BADIA, X. (1998). A Model of Equivalence in the Cultural Adaptation of HRQoL Instruments: The Universalist Approach. Q*uality of life Research*, 7 (4), 323-335.

HOFMANN, S. G. & DIBARTOLO, P. (2000). An Instrument to Assess Self-Statements During Public Speaking: Scale Development and Preliminary Psychometric Properties. B*ehavior Therapy*, 31, 499-515. http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(00)80027-1

MIYATA, C. (2007). H*ablar en público*. Madrid: Octaedro.

MORÁN, J. (2018). Evaluar actividades complejas a través de rúbricas. N*efroPlus*, 10(1), 16-19.

MUÑIZ, J., ELOSUA, P. & HAMBLETON, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. P*sicothema*, 25(2), 151-157.

REYES-LAGUNES, I., GARCÍA y BARRAGÁN, F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. En: RIVERA, S., DÍAZ-LOVING, R., SÁNCHEZ, A. y REYES-LAGUNES I (Editores). *La psicología social en México*, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, 625-636.

SCHREIBER, L. M., PAUL, G. D. & SHIBLEY, L. R. (2012). The Development and Test of the Public Speaking Competence Rubric. *Communication Education*, 61 (3), 205-233. http://doi.org/10.1080/03634523.2012.670709

STREINER, D. L., NORMAN, G. R. & CAIRNEY, J. (2015). *Health Measurement Scales: A practical Guide to their Development and Use*. New York: Oxford University Press.

La educación del infante como sujeto de la salud oral

Fernando Herrera-Salas,[1] Isela Lizbeth Arredondo-Velázquez,[2]
Leslie Fernanda Aguilar-Pérez,[3] Karen Michel Martínez-Aguilar,[4]
Liza Daniela Castro-Ramírez,[5] Tania Fabiola Hernández-Hernández[6]

Resumen

La relación del infante hacia su salud oral _ya sea positiva o negativa_ no se produce de manera espontánea o puramente fortuita, sino que por el contrario responde a una serie de pautas de crianza y cuidado, proceso inaugural cuyo impacto se extiende a lo largo de la vida del sujeto. Esta dimensión de la institución de la infancia, es decir la construcción del sujeto de la salud bucal, orientada hacia una relación ética de "sí consigo mismo" -como autorregulación, independencia y autocuidado_ no obstante, ha recibido poca atención por los especialistas del área, quienes básicamente han documentado la incidencia de padecimientos, pero desatendido las condiciones en que se produce el acceso al cuidado de la salud bucal y los patrones comportamentales en ella implicados. El presente trabajo mapea, a través del discurso de los infantes (dentro un rango de edades que oscila entre los 4 y 12 años) y el discurso de sus padres, tanto los estándares de higiene bucal, hábitos alimentarios, creencias relativas a la salud oral, estimación de las denticiones, como el acceso a la atención odontológica profesional, de modo que se pueda apreciar la forma en que se va instaurando la valoración y cuidado de la salud oral del infante situado en el contexto del grupo familiar.

Palabras clave: Infancia, Sujeto de la salud oral, Prácticas de crianza, Estándares de higiene bucal.

The Education of Child as a Subject of Oral Health

Abstract

The child s relationship to oral health -whether positive or negative- does not occur spontaneously or purely fortuitously, but instead responds to a whole series of parenting and care guidelines, inaugural process whose impact extends to long of the subject's life. This dimension of the institution of childhood, that is, the construction of the subject of oral health, oriented towards an ethical relationship of "itself with itself" _such as self-regulation, independence and self-care_ nevertheless, has received little attention by the specialists of the area, those who have basically documented the incidence of conditions, but neglected the conditions in which access to oral health care occurs and the behavioral patterns implied by it. The present work maps, through the speech of the infants (within a range of ages ranging from 4 to 12 years old) and the discourse of their parents, the standards of oral hygiene, eating habits, beliefs related to oral health, estimate of dentitions, such as access to professional dental care, so that the way in which the assessment and care of the oral health of the infant located in the context of the family group is established.

Key words: Childhood, Subject of Oral Health, Parenting Practices, Oral Hygiene Standards.

Recibido: 12 de octubre de 2018
Aceptado: 8 de enero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. fherresal@gmail.com
2 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. isearrvel@hotmail.com
3 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. eslieaguilarprz@gmail.com
4 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. karenmiche@gmail.com
5 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. castroramirezdaniela@gmail.com
6 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. taniaahdz2@gmail.com

La evaluación de las denticiones: su significado en el desarrollo infantil y la vigilancia paterna

La infancia es la etapa en la vida humana caracterizada por un desarrollo fisiológico y mental supeditado a invariantes estructurales, así como por una serie de transformaciones anatómicas que resultan definitorias. Tal es el caso del desarrollo facial y dental donde, especialmente entre los 6 y 12 años, los cambios se hacen manifiestos. Lo más común es que durante esta etapa suceda la sustitución de la primera dentición por una segunda dentición ya de carácter permanente; no obstante, este proceso es equívoco, en diversos casos suelen presentarse desajustes.

Como ha sido ampliamente documentado (Revuelta, 2009; Sorolla, 2010), en esta etapa también se puede notar con mayor claridad la presencia de malformaciones en el desarrollo óseo (prognatismo o retrognatismo de los maxilares, etc.), padecimientos que competen a los hábitos de higiene (caries, enfermedad periodontal, etc.), y también se presentan hábitos perniciosos (morderse las uñas, respiración bucal, rechine de dientes, etc.), que aportan un efecto adverso sobre la salud bucodental del individuo.

Otra problemática en esta etapa, está referida a los traumatismos dentarios de diversas causas: caídas, práctica de actividades deportivas o accidentes en contextos cotidianos. Los motivos para asistir a consulta durante la infancia generalmente se limitan a alguna situación de urgencia (traumatismo, dolor, etc.), lo cual nos advierte que el infante está construyéndose en el campo de la salud oral como un individuo emergente o indeliberado, que enfrenta los problemas según se le presentan y sin ninguna previsión, lo cual limita también la acción preventiva del odontólogo direccionada a la atención profesional en etapas tempranas.

Los cambios en la dinámica y estructura familiar en nuestra sociedad globalizada, no dejan de impactar el estado de salud bucal. Mattos (2010), correlacionó factores socioeconómicos de familias peruanas, con la aparición de caries dental en niños. Encontró una mayor incidencia de caries en niños con padres que trabajan de manera independiente-informal, en contraste con infantes de padres que trabajan de manera dependiente-formal. Esto sugiere que los padres que pasan más tiempo fuera de casa, así como que no cuentan con un ingreso fijo, suelen poner menos atención al cuidado de la salud bucal.

Por su parte, Díaz, Arrieta & González (2011) mencionan factores familiares que ponen en riesgo la salud bucal y contribuyen a la aparición de caries dental, (jornadas extensas de trabajo de los padres y especialmente de la madre). Pero también se listan otros factores como el poseer más de cuatro hijos, nivel de funcionalidad-disfuncionalidad del grupo familiar, tipo de familia biparental o monoparental, entre otros, que pueden incrementar el riesgo de padecer caries o agravar los cuadros.

En síntesis, dado este incremento de padres ausentes, el infante generalmente se encuentra a cargo de un cuidador sustituto, el cual y de acuerdo con González, Sierra & Morales (2011) aunque tenga actitudes positivas para la promoción de la salud bucal, considera que la creación de hábitos de higiene y cuidado bucal esencialmente depende de la participación de los padres.

Los trastornos dentales y el perfil epidemiológico en la población infantil: perspectiva longitudinal

Una revisión del orden que guardan los padecimientos bucodentales en general y en particular los relacionados al periodo de la infancia, resulta tanto más pertinente en la medida en que se objetiva la necesidad de una construcción temprana de buenos hábitos de cuidado dental, bajo un proceso de vigilancia y cuidado, disciplina personal e independencia del infante.

En infantes, los principales padecimientos dentales resultan ser las caries y enfermedades periodontales. En nuestro país, la encuesta nacional de salud bucal de 1980 mostró que la prevalencia de caries en la población de 6 y 14 años era del 95%, del mismo modo señala que la presencia de caries es mayor conforme avanza la edad y el número de dientes cariados, por ende, aumenta. En cuanto a la prevalencia de las enfermedades periodontales, se encontró que el 94.7% presentan dicho padecimiento, y el rango de edad en que era más común fue de los 9 a 10 años de edad. El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado 1998-1999, mostró la prevalencia de caries dental en niños de 6 años de edad, y se encontró que en el Estado de Yucatán fue de 26.31% siendo el puntaje más bajo, mientras que en el Estado de México llegó al 87.69%, siendo el más alto en la prevalencia de caries (SNAVE, 2011).

Los traumatismos bucodentales son también trastornos de prevalencia significativa que afectan a las personas de distintas edades y principalmente a los niños. Estudios epidemiológicos realizados en dife-

rentes países indican que los traumatismos dentales están aumentando progresivamente en los últimos años, como consecuencia de los cambios introducidos en la vida moderna; los valores oscilan entre 15.3 y 58.6% de dientes dañados. La prevalencia de lesiones traumáticas en dientes primarios oscila del 11 al 30%. En cuanto a dientes permanentes, varía desde el 26% al 50%.

Es necesario tomar en cuenta que el cambio en las actividades de los infantes ha influido en su salud bucal. Burden (1995, citado en Gugelmeier, 2008) señala un aumento de la participación de las niñas en deportes y otras actividades que representa una mayor predisposición ante algún trauma dental. Por su parte, García-Ballesta (2003, citado en Gugelmeier, 2008), observa la preeminencia estadística de traumatismos en los varones durante la dentición permanente; sin embargo, en la primera dentición la prevalencia entre los sexos es similar.

Prácticas alimentarias en la infancia y desarrollo de la dentición

Al momento del nacimiento, el complejo cráneo facial experimenta cambios en las proporciones, dimensiones y velocidad de crecimiento, los cuales dependen de influencias funcionales (tipo de alimentación y hábitos orales), factores de tipo biológico (sexo y edad); así como los relativos al entorno (lugar de nacimiento, condiciones ambientales y estrato socioeconómico).

Diversos estudios han mostrado que el tipo de alimentación y nutrición, constituyen un factor determinante para el buen crecimiento y desarrollo de un individuo.

- D*el nacimiento a los primeros 6 meses de vida*: la lactancia materna es esencial para el recién nacido y la Organización Mundial de la Salud la recomienda hasta los primeros 6 meses de vida, por los beneficios inmunológicos, nutritivos, y psicoafectivos. La lactancia materna tiene además efectos positivos en el desarrollo y crecimiento de la mandíbula, así como en las diferentes estructuras que conforman el sistema estomatognático, reduciendo el riesgo de maloclusiones, desórdenes de lenguaje y respiratorios entre otros.
- P*rimera infancia*: esta etapa va de los 6 meses a los 3 años de edad; inicia con la erupción de los incisivos y termina con la erupción de los segundos molares de la primera dentición. Se pasa de una dieta a base de leche a la dieta de alimentos semisólidos para que el niño aprenda a masticar. La masticación permite la maduración de las habilidades motoras y contribuye directamente al desarrollo de las estructuras que integran la cavidad oral, determinantes para la adquisición de un patrón facial característico de cada individuo.
- E*dad preescolar*: va de los 3 a los 5 años y los niños deben pasar gradualmente de una dieta semisólida a una sólida; la masticación en este periodo es una función madura, debido a la erupción completa de los dientes de la primera dentición. Una función masticatoria madura permite el desarrollo adecuado de los maxilares evitando el apiñamiento de los dientes, de funciones como la deglución y la respiración, a la vez que se considera una medida de protección contra la caries y los problemas de encías.
- E*dad escolar*: Esta etapa va de los 6 a los 11 años, el niño necesita los mismos nutrientes que el adulto, sólo cambian las cantidades y las porciones. Ocurre el recambio de los dientes, por lo que los maxilares tienen un crecimiento importante, el tipo de alimentación es con alimentos sólidos los cuales deberán ser lo suficientemente duros para estimular el crecimiento y desarrollo de los maxilares y con ello permitir la correcta erupción de los dientes de la segunda dentición.
- A*dolescencia*: Esta etapa va de los 12 a los 16 años, las necesidades nutricionales del adolescente están estrechamente relacionadas con la maduración biológica y los cambios propios de la pubertad, en este periodo se establece por completo la oclusión del adulto ya que a los doce años hace erupción el segundo molar de la segunda dentición. Por lo que, si hubiera alguna malformación de los maxilares o un mal acomodo de los dientes, la asistencia al tratamiento ortodóncico resulta imperiosa para que el paciente pueda tratarse y corregir su disfunción.

Aspectos subjetivos y actitudinales de los hábitos de higiene bucal

La construcción y adquisición temprana de hábitos de higiene bucal en el infante, comporta aspectos subjetivos relativos al sentimiento de sí y la percepción del cuerpo propio asociados con las actividades de autocuidado.

En edades tempranas, la necesaria participación de los adultos para regular o instruir prácticas de higiene, también genera contextos intersubjetivos de

cuidado y desarrollo muy importantes para la institución de la infancia. Al respecto, Bejerano (2009), apunta que "la atención a la higiene no es sólo una cuestión de bienestar físico, sino también y en buena medida de satisfacción emocional y afectiva. Los momentos del cambio, del lavado y del vestido, proporcionan situaciones óptimas para la relación y la comunicación, ante la variedad de lenguajes que se ponen en marcha: la voz, el cuerpo, la mirada, las palabras".

Adicionalmente, al referirnos a esta etapa fundacional de los hábitos de la higiene bucal infantil -ubicable entre los tres años y los siete u ocho años_ debemos enfatizar que está determinada por las características del desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor en general, de base egocéntrica y heterónoma, De ese modo, la responsabilidad ante la salud bucal inicia su circuito en el adulto y se transfiere al infante en función de la constancia y la repetición, la modelación y la recreación, ésta última en ocasiones incluso lúdica.

Al respecto, se señala que la importancia de esta etapa radica en que "en este período ya han erupcionado la mayoría de los dientes permanentes y es donde se espera que el individuo registre un mayor impacto en su actitud y comportamiento en cuanto a salud e higiene bucal. Se establecen hábitos y estilos de vida, y si se quieren lograr estilos de vida saludables deben realizarse acciones educativas en este período de la vida" (González, Sierra y Morales, 2011; González, 2015).

En recientes estudios, y al traducir estas dimensiones subjetivas y actitudinales en cinco parámetros específicos a la higiene bucal, González (2015) encuentra que en infantes de este rango de edad que el "nivel de actitud y comportamiento hacia la higiene bucal" fue de regular en un 79.31%; mientras que 91.4% afirma que "visitan al estomatólogo" y 85.3% consideran que ello implicó "una experiencia agradable"; adicionalmente 88.8 % refiere que es importante el cepillado y 73.3 % que emplea otros medios auxiliares para la higiene bucal.

La autonomía y la heteronomía del infante y el autocuidado de la salud oral

El autocuidado de la salud es definido como el acto de procurarse bienestar a uno mismo en todas sus dimensiones: cuerpo, mente, espíritu e intelecto. El cuerpo funge como el primer territorio de decisión, de poder, transformación y ejercicio de derechos, en donde acontece la vida (Boff, 2012). En particular, en la salud oral, diversos factores contribuyen a la falta de hábitos adecuados para una vida saludable desde la infancia. Durante esta etapa la familia, la escuela y los *mass media*, fungen como contextos significativos en el desarrollo del niño y determinan las prácticas de higiene bucal correlativas.

El cuidado de la salud oral en la niñez es un punto clave para su desarrollo ulterior; al respecto, González, Sierra y Morales (2011) señalan que los padres consideran que, si bien los profesionales de la salud están encargados de la prevención y promoción de la salud oral, los cuidadores tienen una labor muy importante puesto que son los responsables de los niños, y su rol se ejerce vigilando y verificando la higiene de sus hijos.

Accediendo a la etapa de autonomía (de los 6 ó 7 años en adelante), para el infante las reglas ya no son inmutables, y su formación se escenifica mediante la cooperación, equidad y reciprocidad entre iguales. Establece así diferentes puntos de vista, fundamenta sus creencias, lleva a cabo toma de decisiones y la construcción de nuevas reglas por sí mismo (Díaz, 2000; Villegas, 1998). Siguiendo a Papalia, Feldman y Martorrel (2012) y Bordignon, (2005), la participación de los padres resulta fundamental para el desarrollo de la autonomía y la autoexpresión, ambas dirigidas hacia la superación de la vergüenza, la duda y el legalismo.

En general, se puede apreciar la convergencia de la autonomía moral y el autocuidado, con un proceso de autorregulación, lo que le posibilita al infante tener el control de lo que realiza, es decir, poder movilizar estrategias, acomodarlas, sustituirlas o eliminarlas, según evolucione el proceso en desarrollo, involucrando en ello independencia, iniciativa y decisión, todo lo cual puede impactar, bajo orientación profesional, hacia una implicación más profunda con su salud dental a lo largo de su vida.

Método

Participaron un total de 72 infantes de la zona conurbada, estructurados en dos cohortes en función de grado de desarrollo normativo (egocentrismo / socialización; heteronomía / autonomía): 26 en la cohorte de 4 a 6 años y 48 en la de 7 a 12 años. Se diseñaron dos instrumentos indirectos, consistentes en guías de entrevista diferenciales a las cohortes de infantes. Para la cohorte de 4 a 6 años, se destinaron 7 ítems para los infantes y 14 para los padres; mien-

tras que en la cohorte de 7 a 12 años se aplicaron 10 ítems y 14 para los padres. Entre los tópicos evaluados se cuentan los estándares de higiene bucal, hábitos alimentarios, creencias relativas a la salud oral, estimación de las denticiones, acceso a la atención odontológica profesional, influencia de los *mass media*, entre otros.

Resultados

Se exponen a continuación los resultados más significativos de la evaluación de las cohortes de infantes y de sus padres, de modo que se puedan apreciar las variaciones en las creencias y prácticas de higiene bucal que constituyen el complejo dentro del cual se instituye al infante como sujeto de la salud odontológica (Cuadros 1 y 2).

Cohorte 4-6 años

Como resultado de las entrevistas aplicadas a niños de la cohorte de 4-6 años, encontramos que el 56% pertenecían al género masculino y 44% al género femenino, de ellos el 16% corresponden a la edad de 4 años, 40% de 5 años y 44% de 6 años; siendo que su escolaridad implicó un 44% cursando preescolar y 56% primaria.

Los niños que mencionan cepillarse los dientes por sí mismos representan el 64% mientras que el 36% lo hace con ayuda, de la madre y sólo un caso reporta ayuda del padre. Asimismo, se encontró que el 72% de

Cuadro 1. Resultados de estándares de higiene bucal, hábitos alimenticios, creencias en salud oral, importancia de las denticiones y acceso a la atención odontológica desde el discurso infantil

Items	Respuestas	4 a 6 años	7 a 12 años
Género	Masculino	56%	60%
	Femenino	44%	40%
Edad	4	16%	-
	5	40%	-
	6	44%	-
	7	-	8.33%
	8	-	18.75%
	9	-	18.75%
	10	-	25%
	11	-	14.58%
	12	-	15.58%
Grado	Preescolar	44%	-
	Primaria	56%	85.42%
	Secundaria	-	14.58%
1. ¿Cepilla solo?	Solo(a)	64%	91.67%
	Con ayuda	36%	8.33%
2. ¿Le ordenan o lo quiere?	Lo quiere	28%	37.5%
	Le ordenan	72%	62.5%
3. Número de veces de cepillado	1	20%	27.08%
	2	56%	62.5%
	3	24%	10.42
4. ¿Por qué cepillas los dientes?	Limpieza	52%	45.9%
	Estética	12%	18.03%
	Salud	32%	29.51%
	Otros	4%	6.56
5a. Dolor de diente	Sí	56%	58.3%
	No	44%	41.67%
5b. ¿Por qué te ha dolido? (*)	Caries	-	12.5%
	Tratamiento	-	25%
	Caída	-	62.5%
6. Número de dulces al día	1 a 3	68%	60%
	4 a 6	12%	10%
	>7	20%	15%
	Ninguno	-	15%

Items	Respuestas	4 a 6 años	7 a 12 años
7. Hábitos perniciosos	Morder uñas	56%	-
	Chupar dedo	4%	-
	Respirador bucal	8%	-
	Ninguno	32%	-
7.1a ¿A qué edad se te cayó tu primer diente?	4	-	6%
	5	-	21%
	6	-	46%
	7	-	10%
	8	-	4%
	9	-	2%
	No especifica	-	10%
7.1b ¿Qué sentiste cuando se te cayó tu primer diente?	Dolor		31%
	Preocupación/Miedo	-	10%
	Nada	-	25%
	Felicidad/Alegría	-	15%
	Tristeza	-	2%
	Otros	-	17%
8. ¿Cómo se te cayó tu primer diente? (*)	Accidente o traumatismo	-	12.5%
	Comiendo	-	33.3%
	Natural	-	18.75%
	Se lo quitaron	-	16.67%
	Él se lo quitó	-	12.5%
	Otros	-	6.25%
9. ¿Qué te decían (o dicen) tus amigos o tu familia al verte sin un diente?	Chistoso o extraño	-	17.86%
	Con ventana	-	14.29%
	Sindi	-	7.14%
	Felicitación y/o premio	-	14.29%
	Risas y/o burlas	-	25%
	Otros	-	21.43%
10. ¿Qué tan importante es para ti ir al dentista?	Muy importante	-	28.57%
	Importante	-	22.45%
	Poco importante	-	22.49%
	Nada importante	-	12.24%
	No sé	-	12.24%

(*) Sólo se aplicaron al rango de 7 a 12 años.
Fuente: Elaboración propia.

los niños para cepillarse los dientes, espera a recibir la orden y el otro 28% no lo necesita pues ellos desean hacerlo.

Con respecto a la frecuencia del cepillado, el 20% de los participantes cepilla sus dientes una vez al día; 56% lo hace dos veces al día y 24% tres veces al día. Por otro lado, las razones por las que los niños reportan para cepillar sus dientes son: por limpieza 52%, por estética 12%, por salud 32% y otros: 4%.

Se investigó en los participantes si han experimentado el dolor en algún(os) dientes, el 56% de los niños sí, mientras que el otro 44% nunca lo ha sentido. Como sabemos el dolor dental se puede presentar por caries, enfermedades periodontales o traumatismos, la presencia del dolor no tiene un valor puramente negativo pues aparece como la señal de un trastorno, es por ello que juega un papel para la toma de conciencia de la importancia de la conservación y cuidado de la salud bucal.

En cuanto al consumo de dulces, el 68% de los niños reportan comer de 1 a 3 dulces al día, 12% consumen de 4 a 6 y 20% consume una cantidad mayor a 7. En general, se ha presentado un cambio en las prácticas alimentarias de la población que implican la reducción en el consumo de carbohidratos y azúcares, lo cual puede impactar positivamente a la salud tanto bucal como general.

Por último, en relación con la presencia de hábitos perniciosos, el 56% de los participantes aseguran presentar el hábito de morderse las uñas u objetos; 4% se chupan el dedo, 2% es respirador bucal y el 32% asegura no presentar ninguno de estos hábitos.

Cuadro 2. Resultados de estándares de higiene bucal, hábitos alimenticios, creencias en salud oral, importancia de las denticiones y acceso a la atención odontológica desde el discurso infantil

Items	Respuestas	4 a 6 años		7 a 12 años	
		Madre	Padre	Madre	Padre
Edad	18 a 25	19.04%	7.96%	-	-
	26 a 35	33.33%	15.38%	25.28%	21.74%
	Mayor a 36	47.61%	76.92%	74.42%	78.26
Escolaridad	Básica	12%	0%	34.88%	22.73%
	Media superior	40%	20%	32.56%	63.64%
	Superior	20%	32%	11.63%	9.09%
	Posgrado	4%	0%	13.95%	0%
	No respondió	24%	48%	6.98%	4.55%
Estructura familiar	Uniparental	20%		14.58%	
	Biparental	44%		66.67%	
	Extensa	24%		6.25%	
	No respondió	12%		12.5%	
Ubicación	CDMX	24%		20.45%	
	Estado	56%		77.27%	
	Otros	12%		2.37%	
	No respondió	8%		0%	
1. Función de la primera dentición	Alimentación	48%		-	
	Buen desarrollo	20%		-	
	Función	-		33%	
	Mantener espacio	-		14.58%	
	No sabe	24%		52.08%	
	No respondió	8%		-	
2.Tipo de alimentación	Balanceada	64%		50%	
	Saludable	20%		27.08	
	De todo	12%		14.58%	
	Otros	0%		8.33%	
	No respondió	4%		-	
3. ¿Quién decide la alimentación	Mamá	52%		72.55%	
	Papá	4		1.96%	
	Ambos	20		1.96%	
	Cuidador	16		11.76%	
	El niño	4		11.76%	
	No respondió	4		-	
4. Hábitos perniciosos	Morder uñas u objetos	48%		-	
	Chupar dedos u objetos	4%		17.95%	
	Respirado bucal	20%		15.38%	
	Rechinar o apretar dientes	12%		30.77%	
	No contestó o ninguna	16%		5.13%	
	Hábitos de lengua	-			
4.b Acción hábitos perniciosos	Platica	18%		-	
	Regaño o castigo	20%		22.73%	
	Acción física/candado	12%		11.36%	
	Nada	12%		29.55%	
	No respondió o ninguna	40%		36.36%	
5. Anomalías óseas	Con anomalías	36%		28.57%	
	Sin anomalías	60%		69.84%	
	No respondió	4%		1.59%	
6. No. de veces de cepillado	1	20%		14.58%	
	2	56%		64.58%	
	3	24%		20.83%	
7a. Supervisión del infante	Sí	64%		21%	
	No	16%		58	
	A veces	16%		21%	
	No respondió	4%		0%	

Items	Respuestas	4 a 6 años	7 a 12 años
7b. ¿Quién supervisa?	Mamá	47.6%	22%
	Papá	9.5%	6%
	Otros	4.8%	2%
	No especifica	38.1%	68%
8.1 a ¿Ha asistido al dentista?	Sí	64%	-
	No	32%	-
	No respondió	4%	-
8.1 b ¿A qué edad	2 años	12.5%	-
	3 años	6.25%	-
	4 años	37.5%	-
	5 años	18.75%	-
	6 años	25%	-
8.2 ¿A qué edad fue su primera visita al dentista?	1< o 1	-	9
	2	-	6%
	3	-	6%
	4	-	6%
	5	-	13%
	6	-	23%
	7 o 7>	-	29%
	No ha ido	-	4%
	No respondió	-	4%
9. ¿Cada cuándo asistes al dentista?	Semanal	5.26%	-
	Mensual	5.26%	8.16%
	Trimestral	-	6.12%
	Semestral	15.78%	12.24%
	Anual	26.31%	30.61%
	No especifica	47.36%	42.86%
9.b Motivo de consulta	Caries	0.15%	0.5%
	Dolor	0.19%	0.27%
	Ortodoncia	0.07%	0.09%
	Prevención	0.30%	0.35%
	No asiste	0.26%	0.12%
10. Criterios para asistir al odontólogo	Por edad	52 %	44%
	Por problemas	12%	10%
	Dentición	20%	44%
	No respondió	8%	0%
	No sabe	8%	2%

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los padres de familia, si precisamos las características de la población estudiada, encontramos que el rango de edades está distribuido del modo siguiente: el 19.04% de las madres se encuentra en el rango de 18 a 25 años, el 33.33% está entre los 26 a 35 años, y un 47.61% es mayor a los 36 años. Mientras que en caso de los padres: un 7.69% se encuentra en el rango de 18 a 25 años, el 15.38% está entre los 26 a 35 años, en tanto que el 76.92% es mayor a los 36 años. Si nos referimos a la estructura familiar, tenemos que en un 20% se trata de familias uniparentales, el 44% son familias nucleares, un 24% son familias extensas, y el 12% no respondió.

Al analizar el discurso de los padres con relación a sus creencias en salud bucal y el tipo de prácticas de salud que movilizan, encontramos que, bajo la pregunta sobre la importancia de la primera dentición un 48% resaltó su papel en la "alimentación", un 20% refirió su importancia para el "buen desarrollo" del infante, un 24% dijo que "no sabía", y un 8% no respondió.

Al preguntar acerca del tipo de alimentación que le proporcionaba al infante, un 64% comentó que le proporcionaba una alimentación balanceada, el 20% se refirió a una alimentación saludable, el 12% dijo que le daba de comer "de todo", y un 4% no contestó.

Al evaluar los hábitos perniciosos del infante relativos a su salud bucal, un 48% dijo que el infante observaba el hábito de morder uñas u objetos; el 4% presenta el hábito de chuparse el dedo u objetos, un

20% resulta respirador bucal, un 12% rechina u aprieta los dientes, y el 16% opinó que ninguna. Adicionalmente, al indagar acerca de las acciones de los padres frente a estos hábitos perniciosos, encontramos que un 16% platica con los infantes, un 20% aplica un regaño o castigo, el 12% hace consecuente una acción física o candado, el 12% no hace nada, y un 40% no respondió.

Al preguntarles acerca de las anomalías óseas o problemas en la primera dentición, el 36% reportó la presencia de anomalías, el 60% refirió la inexistencia de las mismas, y un 4% no respondió.

Al evaluar la asistencia al dentista para el cuidado bucal del infante, un 64% precisa que si va al dentista, el 32% dijo que no, y un 4% no respondió. De manera complementaria al indagar la edad de su primera visita al dentista, el 12,50% dijo que a los dos años, 6.25% preciso que a los tres años, 37.5% a los cuatro años, 18.75% a los cinco años, y 25% a los seis años de edad. Adicionalmente, al investigar la frecuencia con la que asisten al dentista, un 5.26% dijo que semanalmente, 5.26% mensual, 15.78% semestral, 26.31% preciso que anualmente, y el 47.36 no especificó. Y, al preguntarles acerca de sus motivos para acudir al dentista, el 15.38% dijo que por caries, 19.23% que por dolor, 7.69% por ortodoncia, 30.76% de manera preventiva, y 26.92% no asiste.

Al indagar acerca de los productos que los infantes utilizan para su higiene bucal, 25% dijo que cepillo dental, 39,28% dentífrico, 10.71% hilo dental, 23.21% aclaro que enjuague, y 1.78% no respondió. Mientras que al preguntar acerca de las indicaciones proporcionadas por el odontólogo para el cuidado de la salud bucal del infante, un 35.9% preciso que fueron relativas al número de veces y tiempo de cepillado, el 17.95% al respecto de la técnica de cepillado, 10.26% a los auxiliares de la higiene bucal, en el 20.51% hubo una prescripción, mientras que 15.38% no va al dentista.

Al evaluarse la influencia de la publicidad en las prácticas de higiene, encontramos que el 11.11% la ha tomado en cuenta para decidir el tipo de cepillo dental, 40.74% el tipo de pasta, un 11.11% lo relativo a los auxiliares, y el 37.04% dice que no ha tenido ninguna influencia.

Cohorte 7-12 años

Al realizar la evaluación de los infantes, se obtuvieron los siguientes resultados: con respecto al género la muestra arrojo que el 60.42 % fueron del sexo masculino, mientras que el 39.58% pertenecían al sexo femenino. En relación al rango de edad, se puede observar que el 8.33% de los encuestados cuenta con 7 años, el 18.75% contaba con 8 años, así mismo otro 18.75% tenía 9 años, mientras que el 25% contaba con 10 años, por último el 14.58% correspondía a pacientes de 11 años y otro 14.58% fueron pacientes de 12 años. De las personas encuestadas el 85.42% cursaba la primaria, mientras que el 14.58% la secundaria.

Con respecto a la pregunta si el paciente se cepilla los dientes solo o con ayuda, la encuesta arroja lo siguiente el 91.67% se cepilla sólo, el 8.33 lo hace con ayuda de su mamá ocasionalmente. Al preguntar al encuestado como es que se cepilla los dientes, el 37.5% contesto que se cepilla por iniciativa propia, mientras que el 62.5% contestó que se lo ordena su mamá y papá. De acuerdo a la pregunta de cuantas veces al día cepillan sus dientes las personas encuestadas un 27.08% refirió que 1 vez, el 62.5% dijo que 2 veces mientras que el 10.42% respondió que 3 veces al día.

Según nuestra encuesta, en esta cohorte, un 45.9% cepilla sus dientes por limpieza, el 18.03% lo hace por estética, mientras que el 29.51% lo hace por salud y un porcentaje de 6.56% refirió que lo hace por otra causa. Se puede notar que los criterios de limpieza, salud y estética nos hablan de construcción de una conciencia acerca de la importancia del cuidado de la salud bucal.

En cuanto a la pregunta ha padecido algún tipo de dolor dental el 58.33% afirmó que sí, mientras que el 41.67% respondió que no. Mientras que, al hacer referencia sobre la causa del dolor, el 12.50% aseguró que fue debido a caries, el 25% dijo que porque le estaban realizando un tratamiento, mientras que el 62.5% refiere que tuvo dolor debido a que se le exfolió un diente.

De acuerdo a la pregunta a qué edad se te cayó tu primer diente, el 6.25% dijo que a los 4 años, el 20.83% que a los 5, el 45.83% que a los 6, el 10.42% que a los 7, el 4.17% que a los 8, el 2.08% que a los 9, mientras que el 10.42% no lo especifica. Cuando se les preguntó a los encuestados que sintieron cuando se les cayó su primer diente, respondieron lo siguiente el 31.25% refirió dolor, el 10.42% que preocupación o miedo, el 25%, dijo que nada, el 14.58% dijo que felicidad y alegría, el 2.08% tristeza y el 16.67% no lo especifica. Y adicionalmente, se indagó cómo se les cayó su primer diente, respondiendo en un 12.5% que fue por accidente o traumatismo, el 33.33% dijo que comiendo, el 18.75% se le cayó solo o de manera

natural, 16.67% refirió que se lo quitaron, el 12.5% dijo que él mismo hizo la extracción y el 6.25% no especifica cómo fue.

Con respecto a la pregunta ¿Qué tan importante es para ti ir al dentista? el 28.57% dijo que muy importante, el 22.45% que es importante, el 24.49% dijo que poco importante, el 12.24% contestó que nada importante, mientras que el 12.24% dijo que no sabía. Los mayores porcentajes se inclinan hacia una actitud positiva y mayor consciencia ante la atención odontológica, lo que a la larga se podría traducir en una mejor adherencia a los tratamientos y hacia las prácticas preventivas.

Los resultados de la entrevista con los padres muestran que el 74% de las madres y el 78% de los padres son mayores de 36 años, mientras que la edad del 25.58% restante de las madres y el 21.74% de los padres varía entre los 26 a 35 años. Con relación a la ocupación de los padres, se encontró que el 59% de las madres se dedican al hogar, seguido por el 19.05% que laboran profesionalmente, el 16.67% son empleadas y finalmente el 4.76% se dedican a ser comerciantes. Por otro lado, la ocupación que predomina en los padres es la de empleado en 63.64% de los casos, seguido por el 22.73% de ellos que son profesionistas, mientras que sólo el 9% son comerciantes. La estructura familiar que predomina es la nuclear con el 66.67% de los casos, seguida por el 14.58% referente a familias uniparentales, y el 6.25% de familias extensas, y el 12.5% no dio respuesta alguna.

Se encontró que el 47.91% de los padres establece criterios para definir la función de la primera dentición, y el 52.08% no tiene conocimiento de la misma. Por otro lado, la mitad de los padres señalan que el tipo de alimentación que le brindan a sus hijos es balanceada, el 27.08% saludable, el 14.58% mencionó que sus hijos comen de todo, y el 8.33% restante mantienen otro tipo de alimentación no especificada.

En cuanto a los hábitos perniciosos que los padres refieren de los niños, el rechinar o apretar los dientes es el que tiene mayor incidencia presentados en 30.77% de los casos, seguido del respirador bucal en 15.38% y hábitos de lengua en 5.13% de los niños, por último el 30.77% de los padres no respondió el ítem, o bien el niño no tiene ningún hábito pernicioso. Se puede notar que los padres incluyen dentro del cuidado del infante la observación y seguimiento de anomalías óseas u otras alteraciones de la salud bucal. El 44.12% de los padres refirieron que sus hijos no tienen anomalías óseas, mientras que el 52.94% sí las presentan, el 2.59% de los padres no respondió el ítem.

No obstante la observancia de la salud bucal en sus hijos, la asistencia a la atención profesional no registra índices altos, lo que abre una tarea para la educación en salud bucal. El 42.86% de las personas no especificaron cada cuando asistían al dentista, sin embargo, el 30.61% declaró que lo hacen de manera anual, el 12.24% indicó que acuden de manera semestral, el 8.16% de forma mensual y sólo el 6.12% acude trimestralmente. Con relación al motivo por el cual asisten a consulta, el que predominó fue el motivo de prevención con 35.92%, seguido de asistir a causa de un dolor con 27.45%, el 9.8% declaró que asisten por ortodoncia y sólo el 5.88% por caries, y el 21. 57% de las personas indican que no asisten al dentista. En cuanto al número de veces que se cepillan los dientes, el 64.58% de las personas mencionan que lo hacen dos veces al día, el 20.83% lo realiza 3 veces y el 14.58% una sola vez.

Las respuestas a la pregunta por la supervisión de la higiene bucal de los hijos pueden resultar paradójica, en la medida en que puede ser que por la edad de esta cohorte los padres le otorgan mayor independencia en su autocuidado o bien, que es una muestra de desinterés por su salud bucal. Se encontró que 58% de los padres no supervisan a sus hijos al momento de la limpieza dental, el 21% declara que a veces realizan supervisión. De las personas que supervisan a sus hijos, el 22% de las veces lo hace la madre, mientras que solo el 8% de ellas la supervisión la realiza el padre.

Se puede apreciar una asistencia temprana al odontólogo, que nos lleva a pensar en un seguimiento del estado de salud bucal entre la primera y la segunda dentición. Los niños comenzaron a asistir al odontólogo en un amplio rango de edad, se encontró que el 29% empezó a asistir a los siete años o mayores a siete, seguido del 23% de los niños que a los seis asistieron, el 13% asistió a los cinco años, el 6% de los niños comenzó la atención odontológica entre los dos y cuatro años mientras que el 8% asistió desde el primer año o menor al primer año; el 4% de los niños no ha asistido y por último el 4% restante no respondió el ítem.

La educación para la salud se traduce en acciones del profesional como la de depurar las prácticas de higiene bucal, promover la asistencia a consulta odontológica de manera regular, la concreción del plan de tratamiento una vez valorado el paciente, etc. Las indicaciones que el odontólogo les ha brindado

sobre la salud bucal, en 75% les ha explicado la técnica correcta de cepillado, el 10% recibió una prescripción, mientras que el 6% no ha recibido información o recomendaciones, así como el 4% no asiste al odontólogo y el 4% restante no respondieron el ítem.

La influencia de los *mass media* puede resultar importante como una insistencia en la estética y el cuidado de la salud bucal. Se encontró que la influencia de la publicidad ha incidido en 33% de los casos para la compra de tipos de pasta dental de marcas específicas, esto también ha influido en el 21% de los padres en la compra de los tipos de cepillos y el 17% refiere que ha retomado productos auxiliares, mientras que el 29% indica que no han retomado ningún producto.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación ha pretendido determinar la manera en que se va instituyendo al sujeto de la salud odontológica al centro de las prácticas de crianza en distintas familias de la zona conurbada.

Nuestros datos permiten apreciar la temprana vinculación de los infantes a prácticas de autocuidado dental, en un proceso que va siendo gradualmente sostenido e impulsado por la autonomía de su voluntad –que lo lleva a hacer las cosas no sólo por sí mismo sino porque él lo quiere– proceso que culmina en una autorregulación más permanente que articula sus hábitos de higiene y el cuidado de su salud bucal.

De otra parte, podemos considerar que subsisten al interior del discurso de sus padres, un complejo conformado por distintos elementos que orientan la transmisión de prácticas de salud bucal y los cuales pueden ser listados de manera general como sigue: a) Un retículo de creencias y conocimientos relativos a la salud oral, que le conceden –ya sea de manera limitada o a veces con mayores posibilidades– una visibilidad y perspectiva de los trastornos bucales de los infantes bajo su cuidado. b) Un relativo conocimiento acerca de los estándares de higiene bucal, y de la necesidad de un cuidado y seguimiento de la salud bucal, los cuales han sido trasmitidos ya sea en su ámbito cultural, también a través de los *mass media* o bien, por mediación de los profesionales de la salud. c) Existe también un conocimiento y cuidado de los hábitos alimentarios, los cuales se correlacionan con el estado de salud bucal. d) La estimación de las denticiones y su valoración ya sea funcional, estética o de completud, lo cual les lleva a reconsiderar cada etapa del desarrollo infantil a la luz de los cambios observados en lo bucal; y, d) La consideración de la necesidad y el acceso efectivo a la atención odontológica profesional.

La serie de estos factores permite poner en perspectiva el pasaje de la heteronomía a la autonomía del infante, es decir, la forma en que se va instaurando la valoración y cuidado de la salud oral del infante situado en el contexto del grupo familiar, para construir hábitos bien fundados que se reproduzcan eficazmente a lo largo de las edades de su vida, encaminados a la preservación de su salud oral.

Diversos autores han reportado que los cambios en el estilo de vida y los hábitos alimentarios, han traído como consecuencia un incremento de hábitos perniciosos, los cuales provocan, en la mayoría de los casos, diversas alteraciones en el crecimiento y desarrollo de los maxilares, el tamaño minúsculo de los dientes, el interespaciado, problemas de oclusión, mayor incidencia de caries o desgaste dental. Esto debe tomarse en cuenta con la finalidad de informar a los padres para así evitar alteraciones que pudieran requerir procedimientos más invasivos. Esto requiere un trabajo en conjunto, tanto de padres como de profesionales en la salud.

Como resultado de este trabajo, percibimos que un número significativo de los padres encuestados, aún desconocen la función que cumple la primera dentición. La poca importancia que se le da a esta fase puede traducirse en daños a largo plazo que pudieron prevenirse y/o tratarse.

Finalmente, podemos considerar, que este tipo de estudios ponen de relieve tres cuestiones importantes: 1) para el profesional de la salud bucal es importante sumarse a la dinámica de vigilancia epidemiológica internacional de enfermedades bucales como la caries dental, las maloclusiones e incluso las enfermedades periodontales; 2) la labor de educación para la salud es un factor de prevención clave, dada "la importancia de la introducción de conocimientos sobre salud bucal y cuidados de higiene bucal en los primeros años de vida escolar", donde tal estrategia de prevención enfocada a la infancia "se justifica porque en este momento los niños están descubriéndose y descubriendo sus sensaciones" (González, 2015); 3) finalmente, se apunta que es necesaria la motivación del paciente para tener una actitud y comportamientos positivos hacia su salud bucal, y adquiera conciencia del significado de su participación en el proceso de promoción de salud.

Referencias

AMORÓS, C. (2005). Dimensiones del poder en la teoría feminista. *Revista internacional de filosofía política*, Nº 25, 2005, 11-34.

BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.

BORDIGNON, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63.

BUSTELO, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1 (3), 253-284.

CORREA, A., RÍOS, M., HERRERA, A., BUSTOS, C., ROJAS, G. (2015). Autoeficacia en salud oral: Concepto, evaluación y tratamiento. *Avances en Odontoestomalogía*, 31 (5), 305-311.

DÍAZ C.; ARRIETA V.; GONZÁLEZ M. (2011). Factores familiares asociados a la presencia de caries dental en Niños escolares de Cartagena Colombia. *Revista Clínica Médica Familiar*. 4 (12). 100-104.

DÍAZ, M. (2000). La formación de valores en la edad preescolar. *Ciencia y Sociedad*, 15 (2), 552-560.

GONZÁLEZ M., SIERRA B., MORALES S. (2011). Conocimientos, actitudes y prácticas de salud bucal de padres y cuidadores en hogares infantiles Colombia. *Salud Pública*. Vol. 53 no. 3.

GONZÁLEZ, F., SIERRA, C., MORALES, L. (2011) Conocimientos, actitudes y prácticas en salud bucal de padres y cuidadores en hogares infantiles, Colombia. *Salud Pública de México*, 53 (3), 247-257.

GUGELMEIER, V. (2008). Lesiones traumáticas dentomáxilo-faciales generalidades: Epidemiología. En: LÓPEZ, C. (2008). "Nueva alternativa metodológica digital en la enseñanza de la odontopediatría". Facultad de Odontología UDELA, 5-8.

BOGOTÁ (COLOMBIA). ALCALDÍA MAYOR. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE INTEGRACIÓN INTERINSTITUCIONAL (2014). *Guía para la promoción del cuidado y autocuidado en los colegios distritales*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Integración Interinstitucional.

LÓPEZ, C. (2008). "Nueva alternativa metodológica digital en la enseñanza de la odontopediatría". Facultad de Odontología UDELA, 5-8.

MATTOS V. M (2010). Factores socioeconómicos y de comportamiento relacionados con caries dental en escolares del distrito de La Molina, Lima Perú. *Revista Estomatol Herediana*. 20 (10), pp. 25-32.

PADILLA R., BORGES Y., FERNÁNDEZ V., VALENZUELA E. (2005). Traumatismos dentarios: su conocimiento en los padres de familia. *Revista Odontológica Mexicana*. Vol. 9, Núm. 1. 30-36.

PAPALIA, D., FELDMAN, R., MARTORREL, G. (2012). Desarrollo Humano. México: McGraw Hill.

PARADA, I. (2003). La salud oral en la dentición primaria: Estudio sobre los traumatismos dentales, las patologías orales y los problemas en el manejo de la conducta en la consulta dental en una muestra de 441 niños de Vigo. *Avances en Odontoestomatología*, Vol. 19-Núm. 2.

REVUELTA, R. (2009). La cavidad bucal del nacimiento a la infancia: Desarrollo, patologías y cuidados. *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, Volumen 23, Número 2, Abril-Junio, 2009, pp 82-89.

SNAVE (2011). *Perfil epidemiológico de la salud bucal en México* 2010. Secretaría de Salud.

SOROLLA, J. P. (2010). Anomalías craneofaciales. *Revista Médica Clínica Las Condes*. Volumen 21, No. 1, Enero de 2010, pp. 5-15.

VILLEGAS (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (2), pp. 223-232.

Acoso sexual laboral y estrés en docentes de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara

Jorge A. Pérez-Aldrete,[1] Raquel González-Baltazar,[2]
Guadalupe Galván-Salcedo,[3] Ma. Guadalupe Aldrete-Rodríguez[4]

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la presencia de acoso sexual laboral y síntomas de estrés en docentes que laboraban en planteles de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara. El estudio fue observacional, transversal, analítico, con la participación de 330 maestros seleccionados aleatoriamente. La encuesta fue autoaplicada y contenía datos sociodemográficos y laborales; para detectar el acoso sexual se utilizó el Cuestionario de Hostigamiento Sexual Laboral y para identificar el estrés, la escala de síntomas de estrés de Seppo Aro (ESE); el procesamiento y análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS. De los docentes participantes el 36.8% eran mujeres y 63.2% hombres, 24% de ellos respondieron positivamente algún cuestionamiento de los 22 que integran el cuestionario de hostigamiento sexual laboral, lo que evidencia conductas de acoso sexual. Al calificar el instrumento, 11.21% de los participantes obtuvo puntajes que reflejan acoso sexual y el área con mayor presencia fue la verbal. El 21.5% del personal presentó síntomas de estrés, siendo los cinco más frecuentes: acidez o ardor de estómago, dificultad para quedarse dormido o despertar durante la noche, cefalea, irritabilidad, fatiga o debilidad. Al realizar el análisis inferencial se encontró relación estadísticamente significativa entre el acoso sexual en el área verbal y el estrés. Se concluye que el acoso sexual en su forma verbal, presente en esta población, causa síntomas de estrés y repercute en la salud de quien lo padece.

Palabras clave: Hostigamiento sexual laboral, Síntomas de estrés, Salud ocupacional, Docentes.

Labor Sexual Harassment and Stress in Upper Secondary Education Teachers of a Public University in the Metropolitan Area of Guadalajara

Abstract

The present investigation had as objective to determine the presence of labor sexual harassment and stress symptoms in teachers who worked in upper secondary education of a public university of the metropolitan area of Guadalajara. The study was observational, transversal, analytical, with the participation of 330 randomly selected teachers. The survey was self-applied and contained socio-demographic and labor data; to detect sexual harassment, the Sexual Harassment Questionnaire was used and, to identify stress, the Seppo Aro stress symptom scale (ESE), the processing and analysis of the data were performed with the Spss pc statistical package. Of the participating teachers, 36.8% were women and 63.2% were men, 24% of them answered positively some questioning of the 22 that make up the sexual harassment questionnaire, which shows sexual harassment behaviors. When rating the instrument, 11.21% of the participants obtained scores that reflect sexual harassment and the area with the greatest presence was verbal. 21.5% of the staff showed symptoms of stress, the five most frequent being: acidity or heartburn, difficulty falling asleep or wake up during the night, headache, irritability, fatigue or weakness. When performing the inferential analysis, a statistically significant relationship was found between sexual harassment in the verbal area and stress. It is concluded that sexual harassment in its verbal form, present in this population, causes symptoms of stress and affects the health of the sufferer.

Key words: Labor Sexual Harassment, Stress Symptoms, Occupational Health, Teachers.

Recibido: 3 de diciembre de 2018
Aceptado: 12 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Salud en el trabajo, Delegación Jalisco, Instituto Mexicano del Seguro Social. drjazer@gmail.com
2 Profesora Investigadora del Departamento de Salud Pública, Universidad de Guadalajara, México. raquel_gh@hotmail.com
3 Profesora Investigadora del Departamento de Clínicas Odontológicas, Universidad de Guadalajara. galvans14@gmail.com
4 Universidad de Guadalajara, México. draaldrete@yahoo.com.mx

Introducción

Las mujeres experimentan incidentes violentos principalmente en el ámbito familiar o en el hogar, es decir, al interior del grupo de personas con quienes se relacionan de manera cotidiana, como es el espacio privado de la vivienda. Esta violencia, se puede presentar en otros ámbitos donde la mujer se desarrolla y en los cuales se manifiesta una relación de poder como el escolar, comunitario o laboral.

Entre las formas de violencia que se presentan en estos ámbitos se encuentra el acoso sexual ("sexual harassment") concepto que es empleado por primera vez en 1974, durante un curso dictado en la Universidad de Cornell (USA) por un grupo de feministas para expresar sus experiencias con los hombres en el mundo laboral y referirse al comportamiento masculino que negaba su valor en ese mundo y que, aunque superficialmente tenía apariencia sexual, constituía, en realidad, un ejercicio de poder (Bosch *et al.*, 2009 & Pernas B., 2001).

El hostigamiento sexual es un tipo de violencia que afecta más a las mujeres en el trabajo, aunque también los hombres lo pueden padecer. Fitzgerald, Swan y Magley (1997) lo definieron como "conductas no deseadas de tipo sexual en el trabajo que son percibidas por la persona que las recibe como ofensivas, que exceden sus recursos de afrontamiento o que amenazan su bienestar".

Distintas instancias internacionales, han venido proponiendo definiciones de acoso sexual entre ellas la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que asume que el acoso sexual laboral es una conducta no deseada de naturaleza sexual en el lugar de trabajo que hace que la persona se sienta ofendida, humillada y/o intimidada (OIT 2012).

Existen dos tipos de acoso sexual, el chantaje sexual (también llamado acoso *quid pro quo* o de intercambio) y acoso sexual ambiental (OIT 2012). El chantaje sexual es el producido por un superior jerárquico (una persona con poder) quien solicita un favor sexual a otra persona (generalmente en situación subordinada), condicionándola con la obtención de algún beneficio o decisión que afecta al desarrollo de su vida laboral o académica. El acoso sexual ambiental, por su parte, es la conducta (ejercida por superiores jerárquicos o por personas de igual o inferior nivel o por terceras partes, como clientela, proveedores) que crea un entorno laboral intimidatorio, hostil o humillante para la persona que es objeto de la misma (Espinosa 2008).

En México, el hostigamiento sexual se legisló por vez primera en el Código Penal Federal, con la reforma del 20 de diciembre de 1990 (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de enero de 1991). Es hasta 2007, con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero de 2007), que se establece realmente su existencia. En dicha Ley, en el artículo 13 se establece que: "el hostigamiento sexual es el ejercicio del poder en una relación de subordinación en las esferas laborales y/o escolares, expresándose en conductas verbales, físicas, o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva" (Diario Oficial de la Federación, 2018).

La Ley Federal del Trabajo (LFT), en su última reforma, publicada en 2012 (LFT, 2012) en el Artículo 3o. Bis. enmarca una diferencia entre hostigamiento y acoso sexual. En relación con el hostigamiento, se plantea como el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en el ámbito laboral, que se expresa en conductas verbales, físicas o ambas; y el acoso sexual, como una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo del poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos. Los artículos 47, 51, 133, 135 y 994 señalan responsabilidades y sanciones en cuanto a este tema en particular. No obstante, en el marco jurídico mexicano se utilizan de manera indistinta los conceptos de hostigamiento y acoso sexual y las sanciones son diferentes según el Código Penal de cada estado.

En el Código Penal vigente del Estado de Jalisco, se presenta el acoso sexual en el Capítulo IV. Hostigamiento y Acoso Sexual, Artículo 176 Bis. en el que "se considera que se comete el delito de hostigamiento sexual el que con fines o móviles lascivos asedie u hostigue sexualmente a otra persona de cualquier sexo, valiéndose de su posición jerárquica o de poder, derivada de sus relaciones laborales, docentes, religiosas, domésticas, o cualquier otra, que implique subordinación de la víctima, al responsable se le impondrán de dos a cuatro años de prisión. Si el acosador u hostigador fuese servidor público y utilizare medios o circunstancias que el encargado le proporcione, además de las penas previstas, se le destituirá de su cargo. Estos delitos sólo serán perseguidos por querella del ofendido o de su legítimo representante, salvo que se trate de un incapaz o menor de edad en cuyo caso se procederá de oficio" (Código Penal para el Estado Libre y Soberano de Jalisco, 2016).

Esto es lo que se enmarca desde el punto de vista legal, pero a diferencia de otras manifestaciones de violencia, el acoso sexual está demasiado cerca de las reacciones cotidianas, a tal punto, que puede haber confusión entre el límite de lo normal y lo legalmente infringido (Preciado y Chávez, 2013). La principal característica del acoso sexual es que es indeseado por parte de la persona objeto de éste, y corresponde a cada individuo determinar el comportamiento que le resulta aceptable y el que le resulta ofensivo (Espinosa, 2008).

Los comportamientos que se califican como acoso sexual son: a) Físicos, como violencia física, tocamientos o acercamientos innecesarios; b) Verbales, como comentarios y preguntas sobre el aspecto, estilo de vida u orientación sexual, y c) No verbales, como silbidos, gestos de connotación sexual o exposición de objetos pornográficos (Echeverría, Paredes, Kantún, Batún y Carrillo, 2017).

En México, las mujeres de 15 y más años de edad ocupadas, que declararon haber padecido al menos un incidente de violencia por parte de alguna persona de su trabajo a lo largo de su vida o alguna situación de discriminación laboral en los últimos 5 años fue de 26.6% y en los últimos 12 meses, el 22.5%. Existen 12 estados del país en los que el porcentaje es mayor, encabezando la lista el estado de Chihuahua; el estado de Jalisco se encuentra en el séptimo lugar con 29.5% de casos; las entidades que tienen los más bajos porcentajes de violencia laboral hacia la mujer son Chiapas y Campeche con 19.8% (INEGI, 2017).

Entre las mujeres que han sufrido algún tipo de violencia laboral, destaca la discriminación, donde se registran los más altos porcentajes, particularmente entre las mujeres de 25 a 34 años, con 32.1%. El siguiente tipo de violencia que padecen es la física o sexual, donde el porcentaje más alto se presenta en las mujeres de 45 y más años con 50.8% (INEGI, 2017).

Como se puede observar, la violencia sexual es una de las más frecuentes, con serias implicaciones sobre la salud física y mental y puede estar diferenciada por el ámbito donde se desenvuelve la mujer (OIT, 2012).

Hablando particularmente sobre el ambiente del sistema educativo mexicano, éste es complejo por el alto número de alumnos y docentes que lo conforman. El nivel medio superior mejor conocido como bachillerato, tiene distintas modalidades de estudios: el bachillerato general, el bivalente (mezcla del tecnológico) y el profesional técnico. Los alumnos tienen la libertad de seleccionar alguna de las modalidades. Las decisiones sobre el desarrollo de las opciones de educación media superior resultan fundamentales, sobre todo a partir del decreto que establece la obligatoriedad del Estado de brindar a todos los mexicanos este nivel educativo (Lorenzo y Zaragoza, 2014).

A escala mundial existe acuerdo en torno a que la educación que se ofrece a los jóvenes debe responder a sus necesidades e intereses a fin de asegurar el pleno desarrollo de sus capacidades, su integración en el mundo del trabajo y su participación en la vida activa como ciudadanos responsables (SEP, 2017).

En el estado de Jalisco, durante el calendario escolar 2016-2017, el nivel medio superior, se conformó con 226 037 alumnos entre los 16 y 18 años, que cursaban el bachillerato general y por 64 496 en el bachillerato tecnológico, de los cuales el 72.3% pertenecían al sector público. Esta cantidad de alumnos fue atendida por 17 841 académicos en el general y 6 869 en el bachillerato tecnológico; cabe aclarar que más del 60% de esta población se encuentra en la zona metropolitana de Guadalajara, de aquí la importancia de su estudio (SEP, 2017).

El perfil de ingreso de los docentes a la educación media superior y los alcances de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), inciden en la mejora del aprendizaje de los alumnos y en la conclusión del bachillerato. De aquí que se ha puesto una atención especial en actualizar las estructuras de organización, así como las normas y procedimientos académicos, de modo que sean coherentes con las directrices de la estrategia institucional para mejorar la calidad de la educación, pero se ha dejado de lado y no se ha considerado el entorno de seguridad en la que los académicos desarrollan su trabajo (SEP, 2017).

En cuanto a la calidad de la enseñanza se debe considerar prioritariamente a uno de los personajes principales de este hecho, esto es al docente, el cual tiene bajo su tutoría a alumnos que necesitan visualizar que lo que aprenden en la escuela es de utilidad en su vida cotidiana y en sus aspiraciones futuras. Para lograr esto, es necesario que el docente no sólo esté preparado académicamente sino que el ambiente en que desarrolla su trabajo sea agradable, estimulante y que cuente con los recursos necesarios para realizar su tarea.

Las investigaciones orientadas a conocer las condiciones de equidad en las instituciones de educación superior hacen visible la situación en que mujeres y hombres desarrollan sus actividades académicas y profesionales, permitiendo así detectar los núcleos problemáticos en relación con la igualdad y las nece-

sidades particulares de cada institución (Echeverría, Paredes, Kantún, Batún y Carrillo, 2017).

Las universidades, como instituciones educativas, tienen un compromiso no únicamente con la excelencia académica, sino también con el respeto a la dignidad, los derechos y el mérito de las personas. Así, el hostigamiento y el acoso sexual en una universidad afectan gravemente a la persona que los padece, a sus relaciones personales, su salud y desempeño escolar, contradiciendo así uno de los principios esenciales de una institución educativa, la cual tiene la responsabilidad de fortalecer, desde diversos ejes, la educación del estudiante (Bermeo, 2008).

Presentar los resultados de la investigación relacionada con esta temática coadyuvará a entender y actuar frente al fenómeno, teniendo presente que las universidades no tienen comités de vigilancia capaces de ofrecer un tratamiento adecuado del acoso sexual. Cuando el grupo dirigente no es capaz de cuidar a los académicos y los estudiantes, el número de casos puede incrementarse, e incluso, derivar en la ausencia de voluntad política dentro de las escuelas para abordar, debatir y ofrecer posibles alternativas de solución respecto al tema (Kayuni, 2009).

En definitiva, puede decirse que el acoso sexual es una forma de violencia contra las mujeres, o violencia basada en el género, que ocurre en la comunidad (en el lugar de trabajo o estudio) y que puede considerarse como insuficientemente documentada, por lo que el objetivo de la presente investigación fue identificar la presencia del acoso sexual y su relación con el estrés en docentes de nivel medio superior de una universidad pública de le zona metropolitana de Guadalajara.

Método

El presente estudio es de tipo observacional, transversal, analítico. Participaron maestros que laboraban en 17 escuelas de enseñanza media superior de una universidad pública ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

Los parámetros utilizados para calcular el tamaño de la muestra fueron los siguientes: una población de 1326 académicos, un error estándar de .05 y un nivel de confianza de 95%; una tasa de no respuesta del 10% quedando un total de 330 maestros. La muestra se distribuyó proporcionalmente en los diferentes planteles participantes.

Los docentes fueron seleccionados por un muestreo aleatorio simple, cuidando que cubrieran los siguientes criterios: maestros con más de 6 meses de laborar frente a grupo, de tiempo completo, medio tiempo y docentes de asignatura con una carga horaria mínima de 15 horas semanales frente a grupo. Se excluyeron maestros ausentes por permiso o incapacidad y aquellos que, aunque su nombramiento fuera de docente, no se desempeñaba con actividades frente a grupo por realizar funciones administrativas.

Para captar los datos se estructuró una batería integrada por tres instrumentos. El primero, construido ex profeso, contenía reactivos relativos a los datos generales y laborales de los maestros como: edad, sexo, escolaridad, antigüedad, turno de trabajo, horas frente a grupo.

Para detectar el acoso sexual se utilizó el Cuestionario de Hostigamiento Sexual Laboral (HOSEL) el cual tiene una confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.80 (Preciado y Chávez, 2013). Está conformado por 22 ítems que ofrecen opciones de respuesta tipo escala de Likert: (0) = nunca, (1) = una vez, (2) = algunas veces [al año], (3) = frecuentemente [al mes], (4) = muy frecuentemente semana], (5) = siempre. Contiene enunciados en tres áreas: la primera que permite identificar la posibilidad de tener acoso sexual en el ámbito laboral. En estos mismos ítems, se solicita indicar si el comportamiento era ejercido por un superior, compañero o subordinado. Otro grupo de preguntas permiten identificar las consecuencias para el trabajador en relación con su actividad (11 preguntas) e identificar la reacción de la víctima en el plano personal, laboral y social. Finalmente, cuenta con una tercera sección conformada por siete cuestionamientos para identificar la presencia de procedimientos organizacionales para su prevención.

Para la calificación de este instrumento se consideran tres dimensiones: Verbal con puntajes de 0-5 = nulo o bajo; 6-12 = medio; 13 y más = alto. Emocional, que se califica como 0-6 = nulo o bajo; 7-14 = medio; 15 y más = alto; y la dimensión ambiental que se califica 0-8 = nulo o bajo; 9-18 = medio; 19 y más = alto. Las consecuencias se consideran en tres aspectos: personales, laborales y sociales.

El tercer elemento para captar datos fue la Escala de Síntomas de Estrés, de Seppo Aro (ESE), instrumento validado que valora el nivel de estrés y las consecuencias sobre la salud. Esta escala está integrada por 18 síntomas comúnmente asociados a estados de estrés, de naturaleza psicosomática y emocional. Las respuestas se expresan en una escala ordinal de cuatro frecuencias, las cuales van de 0 (raramente o nunca) a 3 (muy frecuentemente); la suma de éste va des-

de cero a 54. Un valor total superior a 10 puntos se considera como presencia de estrés. Este instrumento tiene un alto respaldo estadístico, con un Alfa de Crombach 0.83 (Oramas, Almirall y Fernández, 2007).

Para la obtención de datos se procedió de la siguiente manera: Se presentó el proyecto ante las autoridades educativas, quienes evaluaron la pertinencia del proyecto y otorgaron su autorización para poder estar en los planteles educativos y obtener la información de parte de los académicos seleccionados. Se proporcionó un listado de los docentes que cumplían con los criterios de inclusión. Sobre este listado se realizó una selección, con la técnica del muestreo aleatorio simple. A los profesores elegidos, se les informó sobre los objetivos de la investigación, haciendo énfasis en que su participación era confidencial, anónima y voluntaria y que no representaba ningún riesgo para ellos, obteniendo su consentimiento en forma escrita.

El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico SPSS PC. Los métodos de análisis realizados fueron uno descriptivo y otro inferencial, se utilizaron estadísticas descriptivas, según el tipo de variables; para variables cualitativas, frecuencias absolutas y relativas y para las variables cuantitativas medias y desviaciones estándar.

Para el análisis inferencial encaminado a verificar la asociación entre el acoso sexual y el estrés, se utilizaron diferentes pruebas estadísticas Ji cuadrada de Pearson con o sin corrección de Yates, se consideró una $p < a\ 0.05$, OR mayor a uno e intervalo de confianza del 95% que no incluyera la unidad. Para este análisis las variables se organizaron en tablas 2X2.

Resultados

La población estudiada estuvo constituida por 330 docentes de los cuales el 36.8% eran mujeres y 63.2% hombres. El 66.6% estaban casados. La edad de los participantes fluctuó de 24 a 70 años una media de 48 y con un promedio de 46.9 (± 8.9) años, más del 60% eran casados. La escolaridad de los docentes se consideró de acuerdo con el grado máximo de estudios, encontrando 168 (52.5%) con licenciatura, el resto habían realizado otros estudios de posgrado.

En cuanto a las características laborales de los docentes participantes, casi el 50% eran de tiempo completo, con nombramiento de profesor de carrera; en segundo lugar, se encontraron los profesores de asignatura que tenían en promedio 24 horas semanales frente a grupo. Dieciseis por ciento tenían además alguna responsabilidad administrativa. La antigüedad laboral en la Universidad fluctuó desde un año hasta 42, el promedio fue de 19.16 (±9.5), coincidiendo con el tiempo como docente frente a grupo. El turno de trabajo en el que labora un alto porcentaje de docentes fue el mixto (66.6%). Cuatro de cada 10 tenían otro empleo.

El 24% de los docentes participantes en el estudio, respondieron positivamente algún cuestionamiento de los 22 que integran el cuestionario de hostigamiento sexual laboral. Si consideramos los puntajes obtenidos en todas las dimensiones que integra el instrumento en los niveles medio y alto el 11.2% de ellos, reflejan acoso sexual, de los cuales el 9.7% de los trabajadores reportó haber recibido de manera verbal comportamientos de índole sexual no deseados; sólo dos personas manifestaron condiciones ambientales de riesgo en relación con la presencia de acoso sexual. El 0.9% manifestó repercusiones en la esfera emocional como sentirse hostigada(o) sexualmente, sentimientos de humillación y recibir ofensas de alguna persona por no aceptar sus peticiones sexuales (Cuadro 1).

Dentro de la dimensión verbal los ítems en los que se encontró mayor frecuencia fueron: recibir comentarios o "indirectas" de contenido sexual, recibir insinuaciones, y recibir comentarios de carácter sexual que atentan contra la reputación.

En cuanto a la dimensión ambiental los ítems más frecuentemente considerados por los participantes fueron: alguna persona se acerca demasiado a tu cuerpo mientras trabajas y expresar no desear la insistencia de alguna persona para intimidar sexualmente.

Cuadro 1. Presencia de Acoso sexual laboral por dimensiones de los docentes estudiados

Dimensión	Nulo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
Verbal	298	90.3	28	8.5	4	1.2
Emocional	327	99.1	2	0.6	1	0.3
Ambiental	328	99.4	2	0.6		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Consecuencias nocivas en trabajadores que reportan haber sido hostigados sexualmente en su medio laboral

Consecuencias personales	Ítems	Sí		No	
		n	%	n	%
	Manifestar directamente a la persona no desear la conducta sexual	31	38.8	49	61.2
	Comentar con compañeros los sucesos	25	31.3	55	68.7
	Crisis de angustia/ansiedad	3	0.9	77	99.1
	Depresión	3	0.9	77	99.1
	Intento de violación	1	0.3	79	99.7
Laborales	Disminución de rendimiento laboral	2	2.6	78	97.4
	Ausentismo laboral	0	0.0	80	100
	Renuncia	1	0.3	79	99.7
	Solicitud de renuncia	0		80	
Sociales	Evitar comunicación	4	1.2	76	98.8
	Aislamiento social	1	0.3	79	99.7

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems que recibieron el menor puntaje fueron los que se refieren a aspectos ambientales y que se consideran como acoso *quid pro quo* o de intercambio (chantaje sexual): abuso de autoridad, perder alguna prestación, el que se refiere a solicitar favores sexuales a cambio de algún beneficio laboral, entre otros.

Cabe hacer mención que al realizar un análisis de los casos en los que se presentó este tipo de acoso, éste fue realizado en la mayoría de los casos por un compañero y sólo uno por un superior. Las personas que los refirieron fueron mujeres, sin pareja, con un promedio de edad menor que el promedio.

A los participantes en el estudio se les solicitó que manifestaran qué persona había realizado alguna conducta relacionada con hostigamiento sexual, de los 22 cuestionamientos que conforman el Cuestionario HOSEL, se reportó que los compañeros son los que más frecuentemente expresan alguna conducta relacionada con el acoso sexual, en segundo lugar, subordinados y en menor proporción un superior.

El instrumento utilizado en esta investigación permite evidenciar las repercusiones que en la esfera personal, laboral y social presentan las personas que reciben alguna conducta relacionada con acoso sexual. De los 330 participantes, 80 respondieron positivamente algún cuestionamiento referente a esta área, lo que representa el 24.2%. En las consecuencias personales cuatro de cada 10 habían manifestado directamente a la persona no desear las conductas sexuales que se estaban prestando y tres de cada 10 lo habían comentado con sus compañeros. La crisis de angustia y/o ansiedad y los episodios de depresión sólo fue reportada por tres personas y sólo hubo un reporte de intento de violación, en este caso fue una mujer de 34 años. En los ítems que cuestionan la presencia de miedo e impotencia ante las conductas de acoso sexual las respuestas afirmativas fueron mínimas.

En los aspectos laborales sólo dos personas reportan percibir bajo rendimiento laboral. No se presentó ningún caso que haya reportado ausentismo laboral o que a alguien le hayan pedido su renuncia por no acceder a peticiones sexuales. De igual forma, en el plano social los reportes de conductas como evitar la comunicación y el aislamiento social se presentaron en muy pocos casos (Cuadro 2).

El instrumento utilizado para detectar el hostigamiento sexual presenta una tercera sección que permite identificar la presencia de procedimientos organizacionales encaminados a la prevención. En el presente estudio, más de la mitad de los participantes manifestaron que no existen reglamentos o mecanismos que prevengan el acoso sexual en las áreas laborales. Menos de la mitad manifestó que no existen procedimientos para realizar las denuncias de estas afectaciones. Más de la mitad cree que la institución atiende las quejas o denuncias sobre hostigamiento sexual, tres de cada 10 participantes manifestó que se llevan a cabo acciones contra la persona que recibe una denunciada como hostigador sexual, 7 de cada 10 expresan un desconocimiento de la existencia de estas acciones. A pregunta expresa de si formularía una denuncia en caso de presentarse el acoso sexual laboral fue afirmativa en casi el 90% de los participantes (Cuadro 3).

El 21.5% del personal presentó estrés según el

Cuadro 3. Procesos preventivos en la organización ante el acoso sexual, reportados por los participantes

Procesos preventivos	Sí		No		Desconozco	
	n	%	n	%		
Existencia de reglamentos	138	41.8	192	58.1		
Existen procedimientos para denuncia	170	51.5	160	48.5		
Conocimiento de instituciones que apoyan a personas afectadas por acoso sexual.	225	68.2	105	31.8		
Conocimiento de la existencia de leyes para protegerte del acoso sexual	234	70.9	96	29.1		
En la institución se atienden las quejas de acoso sexual	182	55.1	69	20.9	79	24.0
Formularías una denuncia, en caso de acoso sexual	292	88.4	27	8.2	11	3.4
Se han llevado a cabo acciones contra alguna persona que haya sido denunciada como hostigadora sexual	105	31.8	93	28.2	132	40.0

Fuente: Elaboración propia.

ESE. Los cinco síntomas más frecuentes en orden de importancia fueron: acidez o ardor de estómago, dificultad para quedarse dormido o despertar durante la noche, cefalea, irritabilidad, fatiga o debilidad.

Al relacionar el estrés con los tres apartados del instrumento HOSEL se encontró relación estadísticamente significativa con el aspecto verbal, OR 2.43 (I.C. 1-05-5.58) P = 0.02057; en las esfera emocional y ambiental no se encontró ninguna relación.

Al analizar cada uno de los síntomas que conforman la escala de estrés se encontró significancia estadística con pérdida del apetito (O.R 2.95, I.C. 1.02-8.49, P = 0.041578) y con Irritabilidad o enfurecimientos (O.R 2.60, I.C. 1.12-4.29).

Discusión y conclusiones

El acoso sexual laboral es un fenómeno que emerge a partir del papel que desempeñan las mujeres al incorporarse al mercado de trabajo. Se trata de una realidad poco perceptible y conocida, razón por la cual requiere ser investigada para hacer visible esta forma de violencia que se presenta preferentemente entre las mujeres, por lo que en este interesó identificar cómo este hecho se presenta en los académicos de una universidad pública, partiendo de la definición de acoso sexual utilizada para ambientes escolares con la misma noción jurírica que se enmarca dentro de una conducta que impide la igualdad y desarrollo de la persona que lo recibe, ocasiona malestar y constituye un abuso de poder (Blahopoulou, Ferrer y Bosch, 2009).

Se habla de un fenómeno oculto y suele emplearse la metáfora del iceberg por considerarse que sólo sale a la superficie entre un 5 y 10% de los casos que realmente ocurren, como sucedió en el presente estudio en el que sólo el 11.6% de los participantes manifestó la presencia de acoso sexual laboral en el ámbito universitario. El acoso sexual ya fue señalado como un "problema oculto" en el Project on the Status and Education Women de la Association for American College de 1978 (citado por Blahopoulou, Ferrer y Bosch, 2009), continúa siendo así después de 40 años.

En la Unión Europea, los datos procedentes de encuestas señalan que, en términos generales, entre un 40% y un 50% de las mujeres declaran haber padecido alguna forma de acoso sexual o comportamiento sexual no deseado en el lugar de trabajo (OIT, 2012). En definitiva, los datos procedentes del entorno laboral muestran una importante variabilidad en las cifras de ocurrencia del acoso sexual, esto puede deberse a las diferencias dentro del contexto laboral, a la percepción y la propia definición de acoso sexual, y lo que en las encuestas se cuestiona, que en la mayoría de los casos se proporciona un listado de situaciones o conductas que el equipo de investigación ha definido como acoso sexual y el participante contesta desde su propia experiencia.

En el presente estudio se coincide con lo que otros señalan, que el acoso sexual es cometido por hombres y padecido por mujeres, en este caso en particular en la esfera emocional las respuestas positivas fueron proporcionadas por 62% de las mujeres y en plano ambiental 63% de los hombres propician las situaciones reportadas por las mujeres.

El trabajo de López-Cabarcos, Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez (2008) analizó los procesos de acoso psicológico entre el personal de administración y ser-

vicios de la universidad pública de Galicia y, entre otras cosas, observaron la existencia de conductas relacionadas con el acoso sexual. En el estudio, 6.8% se presentaron como personas acosadas laboralmente, especialmente mujeres, coincidiendo con los datos reportados en el presente estudio.

Dentro del instrumento utilizado en esta investigación, hay una serie de preguntas que permiten identificar algunos aspectos que pudieran considerarse dentro de lo que la literatura menciona como chantaje sexual y en el que se marca que éste sería el producido por un superior jerárquico (una persona con poder) quien solicita un favor sexual a otra persona (generalmente en situación subordinada), condicionándola con la consecución de algún beneficio o decisión que afecta al desarrollo de su vida laboral o académica (Fitzgerald, Swan y Magley, 1997). En la presente investigación las preguntas sobre este punto en particular fueron contestados por una mínima cantidad de docentes y esto puede ser explicado porque las acciones de este tipo de violencia fueron realizadas en la mayoría de los casos por compañeros de trabajo y los superiores sólo actuaron en una mínima proporción, por lo que pudiéramos decir que el tipo de acoso sexual que sucede en este ámbito no es un problema de poder jerarquico sino de poder de género (López, Picón y Vázquez, 2008).

Hernández, Jiménez y Guadarrama (2015), mencionan que el acoso sexual tiene relación con una infinidad de problemas psicosociales y de salud física. Algunos ejemplos son la ansiedad y la angustia emocional que en ocasiones puede llevar al suicidio, al consumo de sustancias, al aislamiento social, al nerviosismo y a la desvinculación académica o laboral. En el presente estudio en sólo tres casos se reportó la presencia de ansiedad o depresión; en cambio, en los resultados que arrojó la Escala de Síntomas de Estrés se detectaron casos con estrés mismos que se relacionaron con la presencia de acoso en la esfera verbal. Al mismo tiempo, al realizar el análisis estadístico, se encontró relación con los síntomas pérdida del apetito (O.R 2.95, I.C. 1.02-8.49, P = 0.041578) y con iIrritabilidad o enfurecimientos (O.R 2.60, I.C. 1.12-4.29), coincidiendo con lo que otros autores mencionan y se considera que si esta conducta persiste a largo plazo trae mayores consecuencias.

Los mismos autores (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015), señalan que diversos estudios han documentado cómo los episodios abusivos afectan negativamente la confianza y la disposición a la intimidad, además de las secuelas en la salud mental en el corto, mediano y largo plazos, lo que genera depresión, ansiedad, síndrome de estrés postraumático, marcada irritabilidad crónica, abuso de sustancias químicas, adicciones, tendencias suicidas y trastornos de la conducta alimentaria, entre otros.

Por otra parte el estrés laboral surge de la interacción de las personas con sus condiciones de trabajo. Se considera que existen profesiones que por sus características organizacionales se encuentran en mayor riesgo de padecerlo; entre ellas estan las profesiones de servicio o asistenciales que son especialmente vulnerables debido a la responsabilidad con la gente (OIT, 2012). La docencia se incluye dentro de esta categoría. Se ha demostrado que enseñar es un trabajo mentalmente muy estresante, aunque físicamente no lo sea tanto, sino por las condiciones donde éste se desarrolla.

En la docencia como profesión de servicio se tienen que establecer continuamente nuevas relaciones interpersonales, no solamente con los alumnos, sino también con sus compañeros de trabajo y los superiores. La constante interacción social junto con el nivel de responsabilidad inherente a su puesto exige un alto nivel de involucramiento, compromiso y entrega (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003). El peligro de la presencia de estrés laboral en los docentes es que puede acarrearle problemas de salud y poner en riesgo su rendimiento laboral, afectando la calidad educativa, puesto que un profesor estresado y enfermo está menos motivado para desempeñar sus funciones adecuadamente. De tal manera que el tema de la salud en los docentes afecta no sólo al gremio sino a la sociedad en general (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Millán, Calvanse y D'Aubeterre (2017) en un estudio con docentes universitarios de Venezuela, reportó un nivel de estrés laboral de 56.86%, y en el que en la medida que aumentaba la percepción de estrés a partir de la dedicación excesiva a la labor docente, disminuía el grado de bienestar laboral. Es decir, el bienestar psicológico laboral de los docentes está siendo principalmente afectado por fuentes de estrés asociadas al quehacer diario (39%); en el presente estudio se encontraron datos menores, 21.5%, con una serie de manifestaciones físicas y ésta a su vez relacionadas con el acoso sexual en la esfera verbal.

Las repercusiones del acoso sexual en los aspectos laborales fueron mínimas; la reportada fue bajo rendimiento laboral, aspecto muy diferente a lo menciona que la literatura; esto podría deberse a que en los docentes que reconocieron haber sufrido esta for-

ma de violencia el área más afectada fue la verbal, pero si llegó afectar en el plano psicológico al relacionarse con la presencia de estrés.

Smit y Du Plessis (2011) reconocen que las Instituciones de Educación Superior (IES) se han convertido en lugares poco seguros, donde la discriminación y la victimización por motivos sexuales parece ser una práctica recurrente. Hay que tener en consideración que las escuelas son los lugares de enseñanza de los jóvenes, pero también el lugar de trabajo de los académicos, de tal modo que los problemas de hostigamiento y de acoso, en ocasiones, por ser silenciosos, provocan una serie de injusticias y de maltratos psicológicos.

Se tiene evidencia de que la universidad sigue siendo dominada por los hombres, los cuales ejercen este predominio a través de diferentes formas de misoginia y de discriminación. Estas formas de violencia perjudican a los docentes y a los estudiantes, e impactan de forma negativa en el desarrollo profesional de las mujeres y en el avance de sus carreras universitarias (Smit y Du Plessis, 2011). Por otra parte, la investigación dio cuenta que las medidas preventivas son poco frecuentes en estas instituciones, al no existir los mecanismos adecuados para expresar una denuncia o las acciones en contra del acosador, aunque el académico está dispuesto a presentar una denuncia en caso necesario y también evidenció tener conocimientos sobre las existencia de instituciones que apoyan a personas afectadas por acoso sexual y leyes para protegerlo.

Las universidades, como instituciones educativas, tienen un compromiso no únicamente con la excelencia académica, sino también con el respeto a la dignidad, los derechos y el mérito de las personas, por otra parte, los docentes tienen un compromiso social al participar en la formación de los jóvenes, por lo que sus conductas y actividades que realizan en estos espacios educativos deben contemplarse dentro de un ambiente de respeto a sí mismo y a las demás personas con la conciencia de que sus acciones repercuten en la salud y bienestar de toda la comunidad educativa.

En definitiva, los resultados obtenidos de una muestra probabilistíca y representativa de docentes que laboran en el nivel medio superior de una universidad pública constituyen una primera aproximación al análisis del acoso sexual en el ámbito universitario; se visualizó que está presente en estos ambientes y que repercute sobre la salud psicológica de quien lo padece. Es un tema poco tratado hasta la fecha en nuestro medio, por lo que se hace necesario seguir profundizando en este análisis, tanto ampliando las muestras de estudio, como recogiendo más datos sobre las personas participantes, así como aplicando metodologías de tipo cualitativo que puedan aportar información complementaria a la obtenida en este trabajo.

Bibliografia

ALDRETE M., Pando M., ARANDA C., BALCÁZAR N. (2003) Síndrome de Burnout en maestros de educación primaria de Guadalajara. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/iiso/files/ File/501%20Sindrome%20de%20burnout%20en%20maestros%20de%20eduacion%20basica%20nivel%20primaria%20de%20Guad.pdf

BERMEO A. (2008). Acoso sexual en las universidades: una fuerte muralla de prejuicio y miedo. *Ambiente y Periodismo*. Disponible en: https://gua30.wordpress.com/2008/03/09/acoso-sexual-en-lasuniversidades%e2%80%9d-una-fuerte-muralla-de-prejuicio-y-miedo%e2%80%9d/

BLAHOPOULOU J., FERRER V., BOSCH E. (2009). El acoso sexual en el ámbito universitario: estudio comparativo de la percepción diferencial entre alumnos y alumnas. Disponible en: https://idus. us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39531/Pages%20from%20Investigacion_Genero_12-13-408-5.pdf

BOSCH E., FERRER V., NAVARRO C., FERREIRO V., RAMIS MC., ESCARRER C. (2009). El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención, Gobierno de España, Ministerios de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Unión Europea Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios /estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf

CÓDIGO PENAL PARA EL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE JALISCO (2016). Última reforma. Disponible en: 9_Codigo_de_Procedimientos_Penales_para_el_Estado_Libre_y_Soberano_de_Jalisco.docx

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2018). *Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. Última Reforma publicada en el DOF el 13/04/2018. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130418.pdf

ECHEVERRÍA R.; PAREDES L., KANTÚN MD., BATÚN JL., CARRILLO CD. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 22 (1) 15-26. Disponible en www.redalyc.org/pdf/292/29251161002.pdf

ESPINOSA T.P. (2008). El acoso y hostigamiento en México. Una forma silenciosa en los centros de trabajo. *Revista del Instituto Vercruzano de las Mujeres*. 12:12-16 Disponible en: http://www. ivermujeres.gob.mx/wp-con-

tent/uploads/sites/16/2015/10/41-Revista-Sororidad-No.-3.pdf

FITZGERALD LF., SWAN S., MAGLEY VJ. (1997). But Was it Really Sexual Harassment? Legal, Behavioral a Psychological Definitions of the Workplace Victimization of Women. En O'DONO HUE WT. *Sexual Harassment: Theory, Research and Treatment*; Ed. Allyn and Bacon, Boston p 5-28. Disponible en: https://trove.nla.gov.au/work/15978680?q&versionId=18752807

HERNÁNDEZ C.A., JIMÉNEZ M., GUADARRAMA E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*. 44 (176): 63-82. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000400004&lng=es&tlng=es.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2017). Mujeres y hombres en México. Disponible en: cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2017.pdf

KAYUNI HM. (2009). The Challenge of Studying Sexual Harassment in Higher Education: An Experience from the University of Malawi's Chancellor College. *Journal of International Women's Studies*. 11 (2): 83-99. Disponible en: https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi? article=11728&context=jws

LEY FEDERAL DEL TRABAJO (2012). Última reforma, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30/11/2012. Disposiciones sobre hostigamiento y acoso sexual. Título primero, Articulo 3º Bis. Disponible en: http://www.tfca.gob.mx/work/models/TFCA/Resource/204/2/images/Dis posicion%20de%20la%20LFT%20sobre%20hostigamiento%20y%20acoso%20sexual.pdf

LÓPEZ MA., PICÓN E. y VÁZQUEZ (2008). Estudio de acoso psicológico en la universidad pública de Galicia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 2008; 24(1): 41-60. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4321/S1576-59622008000100003

LORENZO QO., ZARAGOZA JE. (2014). Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. DEDiCA. *Revista de Educação* E *Humanidades*. Vol. 6 - 59-72. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/*pdf*/peredu/v32n127a3.*pdf*. Bo

MILLÁN A., CALVANESE N., D'AUBETERRE M. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *Revista de Docencia universitaria*. 15(1): 195-218. Disponible en: ttps://www.google.com.mx/search?q=estres+en+docentes+universitarios+pdf&rlz=1C1HLDY_esMX709MX710&oq=estres+en+docentes+universitarios+pdf&aqs=chrome..69i57.11927j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

ORAMAS VIERA A., ALMIRALL HERNÁNDEZ P., FERNÁNDEZ I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los Trabajadores*.15 (2) 71-87. ISSN 1315-0138.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2012). Género, salud y seguridad en el trabajo. El acoso o acoso sexual, Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-americas/—-ro-lima/—-sro-san_jose/documents/publication/wcms_227404.pdf

PERNAS B. (2001). Las raíces del acoso sexual: las relaciones de poder y sumisión en el trabajo. *gea*21. Disponible en: http://www.gea21.com/_media/publicaciones/las_relaciones_de_poder_y_sumision_en_el_trabajo.pdf

PRECIADO SERRANO ML., FRANCO CHÁVEZ SA. (2013). Hostigamiento sexual laboral en trabajadores de vigilancia de una empresa electrónica. *e-Genosis*. Vol. 11(2) 1-17. Disponible en https://www.redalyc.org/html/730/73029399002/

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2017). *Estadísticas de Sistema Educativo Jalisco, ciclo escolar* 2016-2017. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_14JAL.pdf.

SMIT D., DU PLESSIS V. (2011). Sexual Harassment in the Education Sector. per: *Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*. 14 (6): 172-217.

Diferencias de personalidad entre pacientes con transplante renal funcional y transplante renal disfuncional

Mariana Carrasco-Ramírez,[1] José María De la Roca-Chiapas,[2] Roberto Montes-Delgado,[3] Blanca Olivia Murillo-Ortiz,[4] Ferrán Padrós-Blázquez[5]

Resumen

Se ha estudiado cómo la experiencia del trasplante renal afecta psicológicamente a las personas, pero no aspectos psicológicos, como la personalidad, afectan el comportamiento clínico de personas con injerto renal. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo estudiar si existen diferencias de personalidad entre los pacientes cuyo injerto no funcionó y aquéllos cuyo injerto funcionó adecuadamente de acuerdo con la vigilancia del comportamiento clínico y con base en las mediciones de creatinina. Se trabajó con 26 pacientes trasplantados renales a quienes se les midió, mediante exámenes de laboratorio, los niveles de creatinina de manera periódica para monitorear el comportamiento clínico del injerto. Para evaluar el tipo de personalidad se utilizó el Inventario NEO reducido de Cinco Factores (Neo-FFI). Se encontró que el grupo que hizo disfunción del injerto renal obtuvo puntuaciones más bajas en responsabilidad y, sin alcanzar la significancia estadística, se observa una tendencia en el grupo que hizo disfunción a mayores niveles de neuroticismo. No se encontraron diferencias en extraversión, apertura a nuevas experiencias, ni en amabilidad.

Palabras clave: Personalidad, Modelo de los Cinco Grandes, Trasplante renal.

Personality Differences Between Patients with Functional Renal Transplantation and Dysfunctional Renal Transplantation

Abstract

It has been studied how the experience of kidney transplantation affects people s psychology, but not how psychological aspects, such as personality, affect the kidney trasplant results. Therefore, the present investigation aims to study if there are personality differences, between patients whose graft dysfunction and those with functional allograft behavior according to the periodic creatinine measurements. There were 26 patients who were measured, through laboratory tests, creatinine level, in order to be aware of the allograft function. For personality, the NEO Inventory of Five Factors (Neo-FFI) was used. It was found that the group that dysfunctioned obtained lower scores in responsibility and, without reaching statistical significance, a trend was observed in the group that made dysfunction at higher levels of neuroticism. No differences were found in extraversion, openness to new experiences, or in agreeableness.

Key words: Personality, Big Five Factor Model, Kidney Trasplant.

Recibido: 29 de octubre de 2018
Aceptado: 9 de enero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Unidad de Investigación "Mario Alvizouri Muñoz", Hospital General "Dr. Miguel Silva", Morelia, Michoacán, México. Correspondencia: carrasco_ramirez@yahoo.com
2 Departamento de Psicología; División de Ciencias de la Salud, Campus León, Universidad de Guanajuato.
3 Doctor en psicología, Maestro en psicología aplicada, especialista en psicología en atención integral a la salud, Universidad de Colima, Colima, Colima, México.
4 Investigador Asociado C, Unidad de Investigación en Epidemiología Clínica, Unidad Médica de Alta Especialidad No 1, Bajío, Instituto Mexicano del Seguro Social.
5 Doctor en Psicología, profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México, fpadros@umich.mx; fpadros@uoc.edu

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2015 señaló que la causa número uno de mortalidad a nivel mundial son las enfermedades crónicas, lo que pone en riesgo el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la agenda de desarrollo post -2015.

Del total de personas con diagnóstico de algún tipo de enfermedad crónica, un porcentaje importante corresponde a la insuficiencia renal crónica (IRC), misma que implica el requerimiento de algún tipo de terapia sustitutiva de la función renal para mantener la vida, entre las cuales está el trasplante renal (TR). Según el Observatorio de la OMS, en el 2015 se realizaron 2770. Esta terapia ha mostrado ser la más eficaz en cuanto supervivencia, calidad de vida y costo beneficio (Observatorio Global de Donación y Trasplante, 2012; Shaw, 2014) y la que permite mayor calidad de vida entre las opciones sustitutivas de la función renal que existen al momento (Naqvi, 2015). En México, la IRC se encuentra entre las primeras 10 causas de muerte. El Centro Nacional de Trasplantes (CENATRA) (2016) reportó que al 3 de octubre del 2016 12,488 personas se encontraban en espera de un riñón, de tal suerte que no sólo a escala nacional, sino mundial, el riñón encabeza las listas de requerimientos de órganos para trasplante. La IRC suele presentarse en edad productiva, por lo que tiene fuertes implicaciones en las diferentes esferas de la persona. Asimismo, el TR requiere de una estricta adherencia al tratamiento médico, especialmente a la toma de inmunosupresores (Velasco & Sinibaldi Gómez, 2001).

La OMS (2017) señala que en México la supervivencia a un año del trasplante es de 87%. En cuanto aspectos psicológicos relacionados con las causas de pérdida del injerto, se ha encontrado relación entre la conducta adherente y la función o disfunción, e incluso la pérdida, del injerto renal (Griva, Davenport, Harrison, & Newman, 2012; Kuntz & Bonfiglio, 2011; Devine, y otros, 2011; Ortega, 2015; y Kohlsdorf, 2015).

El ser humano ya no puede ser contemplado desde un enfoque reduccionista, se le debe entender como un ser integral, donde mente, cuerpo y consciencia están vinculados (De la Roca, 2012), lo que se ha mostrado en diversos estudios (De la Roca et al., 2013, De la Roca et al., 2016, De la Roca et al., 2010, Segerstrom & Miller, 2004, y Koolhaas, 2008, Segerstrom, 2008).

Moss y Solomon (1965) encontraron que, aunque existe una predisposición genética ante enfermedades autoinmunes, el bienestar psicológico funciona como factor protector. En la misma línea, Ader y Cohen (1975) parearon la ciclofosfamida (inmunosupresor) y sacarina en ratas. Asociaron a modo de condicionamiento clásico el sabor de sacarina con efecto de ciclofosfamida, de tal modo que posteriormente, al simplemente recibir sacarina, el efecto inmunosupresor se generaba como si se hubiese consumido la droga.

Así, las características personales, como las asociaciones entre estímulos, conductas y creencias, tienen efectos claros sobre la salud. Friedman, (2008) mostró la relación personalidad - salud - desórdenes - longevidad.

En relación con el TR, existe un protocolo de tratamiento. Durante el primer año postrasplante existe la más alta probabilidad de falla renal aguda (Ruiz, Trujillo, Millán y Vásquez, 2009). Es así que, entre otros procedimientos, se miden los niveles de creatinina, pues es un marcador de disfunción del injerto, además de otros problemas, tales como presencia de virus BK, de citomegalovirus (CMV) o de infección de vías urinarias (IVU) (Micas & Mateos, 2015; Racusen et al., 2003; González et al., 2012; y Pascual et al., 2012). Cuando los niveles de creatinina exceden el entre el 15 y el 25% sobre la basal previa al trasplante, de acuerdo con la clasificación de Banff, se sospecha de disfunción, misma que aumenta de forma significativa el riesgo de pérdida del injerto renal (Micas & Mateos, 2015; Racusen *et al.*, 2003; González *et al.*, 2012; y Pascual *et al.*, 2012).

La asociación entre aspectos psicológicos y la función o disfunción del injerto renal ha sido poco estudiada. Los estudios se centran principalmente en aspectos psicológicos como consecuencia de la vivencia del trasplante (Kuntz, Weinland & Butt, 2015; Calia y otros, 2015; Schulz y otros, 2012; Griva, Davenport, Harrison & Newman, 2012; Ismail y otros, 2012; Goetzmann y otros, 2012; Gilleland, Amaral, Mee & Blount, 2012; Shinozaki y otros, 2011; Kuntz & Bonfiglio, 2011; Devine y otros, 2011; Yagil y otros, 2015; Cicognani y otros, 2015; Tumin y otros, 2015; Iacoviello y otros, 2015; Kamran, 2015; Kohlsdorf, 2015; Kamran & Fife-Schaw, 2014; Pisanti y otros, 2014; Schulz y otros, 2014; Baranyi, Krauseneck & Rothenhäusler, 2013; Reed-Knight y otros, 2013; y Kamran, 2012). Sin embargo, apenas existen estudios sobre la relación inversa, es decir, la incidencia de aspectos psicológicos sobre el funcionamiento del injerto, y la mayoría son investigaciones que relacionan variables psicoló-

gicas con la adherencia al tratamiento y no la relación directa con la respuesta del organismo (por ejemplo, el éxito o rechazo del injerto) (Kuntz, Weinland & Butt, 2015; Mena-Nájera, Barragán-Fuentes y Gómez-de-Regil, 2014).

La personalidad explica en gran medida la conducta, y se ha descrito como un complejo patrón de características psicológicas que se manifiestan espontáneamente en cualquier área de la persona (Millon, Millon, Meagher, Grossman y Ramnath, 2012). Asimismo, está relacionada con la gama de afectos que predominantemente afectan a una persona, y esto a su vez está relacionado con cuestiones fisiológicas (como dopamina, serotonina, acidez gástrica, etc.) (Koolhaas, 2008; Fisher, Lee y Verzijden, 2018; Tse; Kwon y Faust, 2018; Moss y Solomon, 1965; De la Roca *et al.*, 2010; Segerstrom, 2001 y 2006).

El modelo de los Cinco Grandes o Big Five Factor (BFF, por sus siglas en inglés), es actualmente uno de los más utilizados para el estudio y descripción de la personalidad (Digman, 1990; y John *et al.*, 2008). Tiene un valor agregado ya que implica un aspecto práctico, el de poder emitir recomendaciones profesionales porque permite identificar áreas de oportunidad o de riesgo ((McCrae y Costa, 1997); puesto que, aunque originalmente se desarrolló en países angloparlantes, sus constructos son universales (McCrae, Terracciano y Khoury, 2007).

John *et al.* (2008) nos ofrecen valiosos elementos para conocer, contextualizar y comprender el modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad. Por sus siglas significa: N- Neuroticismo, emocionalidad negativa, nerviosismo; implica lo que es considerado como *emocionalidad negativa*, como sentimientos de malestar: ansiedad, nerviosismo, tristeza y tensión. E- Extraversión, energía, entusiasmo; tiene que ver con una manera energética de aproximarse del individuo en el área social como material; relacionada con sociabilidad, actividad, asertividad y en general sentimientos que se consideran como *emocionalidad positiva*. O- Apertura a nuevas experiencias, originalidad, apertura de mente. Se refiere a una más amplia, profunda, original y rica vida mental y experiencial. A- Amabilidad, altruismo, afectividad. Trata de rasgos como: ternura, confianza, modestia. Las personas amables suelen sobresalir por sus orientaciones prosociales y comunitarias. C- Responsabilidad, restrictividad, conciencia, control de impulsos. Quien es responsable muestra mayor reflexividad previa a la realización de una conducta, así como mayor posibilidad de esperar una gratificación, capacidad para seguir normas y reglas; mejor capacidad de planeación, organización y jerarquización de tareas.

Siendo el Neuroticismo asociado a afectividad negativa, se relaciona con complicaciones en el duelo, ansiedad, depresión, problemas relacionales como actos interpersonales desviados, estilo de afrontamiento evitativo y pobre bienestar subjetivo (Goetter, Bui, Horenstein, Baker, Hoeppner, Charney y Simon, 2018; He, Song, Xiao, Cui y McWhinnie, 2018; You, Wang, Rodriguez, Wang y Lu, 2018; Markova, 2018; You, Wang, Rodriguez, Wang y Lu, 2018; Simpson y Thomas, 2018, y Van Dijk, 2018; y Verhoeven, F. E., Wardenaar, Ruhé, Conradi, y Jonge, 2018). Asimismo, disminuye la funcionabilidad del sistema inmune, lo que aumenta el riesgo de padecer alguna enfermedad física (Koolhaas, 2008). Aún con la evidencia que ya se ha presentado de la relación entre personalidad y salud física, no existen estudios sobre la relación entre aquélla y la evolución postrasplante renal.

Por ello, el objetivo central del estudio fue investigar si existe relación entre la personalidad y el funcionamiento adecuado del injerto renal.

Método

Participantes

Para el presente estudio, se contó con 26 pacientes que han cumplido un año de haber sido trasplantados (ver características sociodemográficas en el Cuadro 1).

Instrumento

NEO FFI (Inventario NEO reducido de Cinco Factores). Se trata de una prueba de 60 ítems con un cuadernillo de preguntas y una hoja de respuestas, elaborado por Costa y McCrae (1994), que valora Cinco Grandes Factores de Personalidad. En población mexicana ha mostrado contar con adecuadas propiedades psicométricas; los criterios de confiabilidad son de $\alpha = 0.72$ para la escala completa, y en relación con cada uno de los factores se encuentra: extraversión $\alpha = 0.76$; amabilidad $\alpha = 0.62$; responsabilidad $\alpha = 0.78$; neuroticismo $\alpha = 0.74$ y apertura a nuevas experiencias $\alpha = 0.77$ (Reyes, Álvarez, Peredo, Miranda y Rebolledo, 2014). Consta de 12 ítems para valorar cada uno de los cinco grandes, sumando 60 para la prueba total (Costa y McCrae, 1994), con respuestas tipo Likert (A = En total desacuerdo, B = En desacuerdo, C = Neutral, D = De acuerdo, E = Totalmente de acuerdo) por lo que su aplicación resulta también práctica.

Cuadro 1. Datos sociodemográficos de la muestra

Sexo	Frecuencia n = 26	(%)
Femenino	8	(30.8%)
Masculino	18	(69.2%)
Estado civil		
Soltero	9	(34.6%)
Casado	15	(57.7%)
Unión libre	1	(3.8%)
Separado/divorciado	1	(3.8%)
Escolaridad		
Primaria	3	(11.5%)
Secundaria	10	(38.5%)
Preparatoria	10	(38.5%)
Licenciatura	2	(7.7%)
Maestría	1	(3.8%)
Ocupación previa al trasplante n = 25		
No trabaja	1	(3.8%)
Estudiante	2	(7.7%)
Hogar	1	(3.8%)
Oficio u operativo	18	(69.2%)
Profesional	2	(7.7%)
Estudia y trabaja	1	(3.8%)
Ocupación a un año del trasplante n = 23		
Estudiante	2	(7.7%)
Oficio u operativo	15	(57.7%)
Profesional	2	(7.7%)
Retirado	2	(7.7%)
Estudia y trabaja	2	(7.7%)

Procedimiento

Se presentó el protocolo a las autoridades correspondientes de la Unidad Médica de Alta Especialidad (UMAE) No. 1, Bajío, Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en la ciudad de León, Guanajuato, México; Unidad de Educación, Investigación y Políticas de Salud, Coordinación de Investigación en Salud. La aplicación se realizó en el área de investigación de las instalaciones mencionadas en el período comprendido entre julio del 2016 y agosto del 2017, de acuerdo con la fecha en que el paciente acudía a su cita al servicio de Nefrología posterior al año de haber sido realizado el TR. Antes del levantamiento de datos, los participantes firmaron la hoja de consentimiento informado; tenían así la posibilidad de abandonar la prueba en cualquier momento si ellos lo consideraban pertinente; y aunque el inventario es auto aplicable, estuvieron siempre acompañados de personal profesional para apoyarles en el llenado del mismo. Previo a la aplicación del instrumento psicológico, se levantaron datos generales a través de la ficha de identificación (edad, sexo, estado civil, escolaridad, ocupación previa y posterior al trasplante). Posteriormente se aplicó el Neo-FFI, cuyo tiempo de aplicación es de 30 min aproximadamente, ya que varía dependiendo de la agilidad con que los pacientes vayan respondiendo. A cada participante se le ofreció recibir recomendaciones psicoterapéuticas, si se consideraba pertinente, derivadas de la información extraída de la entrevista.

Análisis de datos. Se utilizó el programa SPSS versión 20, y se aplicó la prueba no paramétrica Mann-Whitney ya que los resultados no coincidían con la distribución curva normal.

Identificación de disfunción del injerto renal. Se revisaron los niveles de creatinina postrasplante; cuando se elevaron se clasificaron como disfunción, en caso contrario, como adecuado funcionamiento del injerto (Micas & Mateos, 2012; Racusen *et al.*, 2003; González *et al.*, 2012; y Pascual *et al.*, 2012).

Resultados

Para analizar las posibles diferencias de personalidad entre el grupo que sí hizo disfunción y el que no mostró disfunción del injerto renal a un año del trasplante, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney; encontrándose que de los 25 participantes (puesto que uno abandonó la prueba) 7 sí presentaron disfunción del injerto y 18 no. El grupo que no disfuncionó mostró mayor nivel de responsabilidad ($Z = -2.007$, $p = .045$). Sin embargo, aunque no resultó significativo ($Z = -1.851$, $p = .064$), se observó una tendencia a obtener mayores puntajes de neuroticismo en el grupo cuyo injerto disfuncionó con base en las mediciones periódicas de creatinina (véase Cuadro 2).

Discusión

El objetivo del presente estudio fue identificar si existe relación entre los cinco factores de personalidad del modelo de los cinco grandes y la función o disfunción del injerto renal a un año del trasplante. Al respecto, se encontró que el comportamiento clínico del injerto fue primordialmente funcional, con base en el monitoreo de los cambios en los niveles de creatinina respecto a la basal previa al trasplante coincidiendo con los estudios previos (Micas & Mateos, 2015; Racusen *et al.*, 2003; González *et al.*, 2012; y Pascual *et al.*, 2012).

En cuanto a las posibles diferencias de los cinco factores de personalidad y el comportamiento clínico

Cuadro 2. Resultados de diferencias de personalidad y función/disfunción del injerto renal a un año del trasplante

	Dimensiones				
	N	**E**	**O**	**A**	**C**
RPd	17.36	11.36	10.14	11.36	8.29
RPf	11.31	13.64	14.11	13.64	14.83
Z	-1.851	-.697	-1.213	-0.697	-2.007
P	**.064**	.486	.225	.485	**.045***

Nota: N = neuroticismo, E = extraversion, O = apertura a nuevas experiencias, A = amabilidad, C = responsabilidad, RPd = rango promedio del grupo cuyo injerto disfuncionó (n = 7), RPf = rango promedio del grupo cuyo injerto no disfuncionó (n = 18). * Se mostró un mayor nivel de responsabilidad en el grupo de no-disfunción.

del injerto, se encontró una relación entre baja responsabilidad y disfunción del mismo. Lo que coincide con investigaciones previas que se han realizado en poblaciones distintas. John *et al.* (2008) refieren que la responsabilidad alude a la capacidad para respetar y seguir las normas, de planear, organizar y jerarquizar tareas, de reflexionar antes de realizar una conducta, así como de postergar una gratificación. Por esto, en el ámbito de la salud, personas con más altos puntajes en responsabilidad, muestran así una mayor adherencia a los tratamientos médicos, y suelen ser más longevos.

En estudios recientes con el modelo de los Cinco Grandes se ha encontrado que bajos niveles de responsabilidad corresponden con conformidad (Hietalahti, Tolvanen, Pulkkinen y Kokko, 2018), con conductas de riesgo, por ejemplo, malos hábitos de alimentación, así como ejercicio inadecuado, consumo de tabaco y de sustancias (Bogg y Roberts, 2004; Hampson, Andrews, Barckley, Lichesnstein y Lee, 2000; Trull y Sher, 1994). En tanto que los puntajes altos en este Factor, se relacionan con alta resiliencia (González y Valez, 2011) y con alta adherencia a tratamientos médicos (Christensen y Smith, 1995, y Kenford *et al.*, 2002). Ésta a su vez se ha descrito como un elemento central para el adecuado funcionamiento del injerto renal en transplantes, y con ello para el éxito del trasplante (Mena-Nájera, Barragán-Fuentes y Gómez-de-Regil, 2014); Kamran, 2015; Lee *et al.*, 2014; Kuntz y Bonfiglio, 2011; Ludwig *et al.*, 2014; Griva, Davenport, Harrison & Newman, 2012; Kuntz, Weinland & Butt, 2015; Calia *et al.*, 2015; Ortega 2015; ch, Devine, Reed-Knight (ch cita 38 de base de datos antigua) ch 57 de base de datos antigua.

Por otro lado, sin alcanzar la significancia estadística, se observó una tendencia a la disfunción en quienes tienen más altos niveles de neuroticismo.

En relación en el factor neuroticismo, en el resultado que se obtuvo, aunque no se alcanza la significancia estadística, se observa una tendencia a un mayor nivel del mismo en los pacientes cuyo injerto disfuncionó. Es posible que si se incrementa el número de participantes, se encuentre alguna relación más clara entre estos dos aspectos.

John (2008) afirma que en las personas con puntajes más elevados en neuroticismo, sus afectos suelen fluctuar principalmente en la gama de los denominados negativos, es decir, a aquéllos que implican malestar, como ansiedad, nerviosismo, tristeza y tensión. Se observa en ellas pobres e inadecuados estilos de afrontamiento frente a situaciones demandantes, propias del desarrollo del ser humano, o ciclo vital, como las circunstanciales o extraordinarias; asimismo, comúnmente son personas más propensas al B*urnout*, y laboralmente inestables. El nivel de satisfacción en sus relaciones interpersonales suele ser más bajo.

En estudios recientes se ha encontrado asociación con aspectos negativos; complicaciones en el duelo (Goetter, Bui, Horenstein, Baker, Hoeppner, Charney y Simon, 2018), ansiedad, depresión (He, Song, Xiao, Cui y McWhinnie, 2018), problemas relacionales como actos interpersonales desviados (Markova, 2018), estilo de afrontamiento evitativo (You, Wang, Rodríguez, Wang y Lu, 2018) y pobre bienestar subjetivo (Simpson y Thomas, 2018, y Van Dijk, 2018) lo que, por un lado tiene implicaciones en el sistema inmune (Koolhaas, 2008), pero que en términos conductuales puede implicar comportamientos descuidados, olvidos, indiferencia ante el tratamiento, y con ello peores resultados en el funcionamiento del injerto. Por ello, se recomienda investigar más ampliamente la relación entre comportamiento clínico del injerto con el factor neuroticismo en muestras más amplias con la finalidad de identificar con precisión cuál de sus facetas (ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad o vulnerabilidad) se encuentra asociada a disfunción, o bien, a alguna

conducta u otro aspecto que afecte directamente el funcionamiento del injerto.

Se deberá también definir en estudios siguientes si se trata de la implicación conductual del neuroticismo, o bien, de los cambios propios que supone un elevado neuroticismo en el sistema inmune, ya que existe evidencia de cómo se asocian diversos aspectos psicológicos con la afectividad negativa, propia del neuroticismo (Moss y Solomon, 1965; Ader y Cohen, 1975; De la Roca *et al.*, 2013; De la Roca, 2012; Koenig y Cohen, 2002; Solomon y Moss, 1964; Felten y Felten, 1988; Renoux *et al.*, 1983, De la Roca *et al.*, 2016; De la Roca *et al.*, 2010; Segerstrom y Miller, 2004; Robles *et al.*, 2005; Folkman, 2013; Vandervoot, 2006; Segerstrom, 2010, 2008, 2001, 2006, Friedman, 2008; Miller *et al.*, 2007; Yan, 2016; y Robles *et al.*, 2005), y específicamente con la inmunidad (Koolhaas, 2008).

Algunas limitantes de este estudio son las que se refieren a las características de la muestra, además del tamaño como ya se ha señalado: se trata de condiciones escolares y socioeconómicas específicas, la mayoría son operativos o empleados, asimismo, la mayoría tienen estudios de secundaria o preparatoria. Dichas condiciones socioeconómicas particulares podrían influir en la relación encontrada entre personalidad y función o disfunción del trasplante renal; por lo que se sugiere considerar estudiarles en poblaciones con condiciones sociodemográficas distintas.

Por otro lado se recomienda tomar en consideración para futuras investigaciones en esta línea es el tipo de tratamiento que reciben los pacientes mexicanos, si es que coincide con el que se administra en otras poblaciones; así como identificar si la relación encontrada entre las variables se comporta de la misma manera si la etiología de la IRC es distinta (por ejemplo, hipertensión arterial, diabetes mellitus tipo 2, entre otras).

Con lo descrito anteriormente, se concluye que el presente estudio aporta evidencia sobre la relación antes no estudiada, entre los factores de personalidad y el comportamiento clínico del injerto, valiosa para tomarse en consideración a fin de favorecer el resultado del trasplante renal.

Referencias

ADER, R., y COHEN, N. (1975). Behaviorally Conditioned Immunosuppression. *Psychosomatic Medicine*, 37 (4), 333-340.

BARANYI, A., KRAUSENECK, T. y ROTHENHÄUSLER, H. (2013). Posttraumatic Stress Symptoms after Solid-Organ Transplantation: Preoperative Risk Factors and the Impact on Health-Related Quality of Life and Life Satisfaction. *Health and Quality of life Outcomes*, 11 (1), 111.

BOGG, T., y ROBERTS, B. W. (2004). Conscientiousness and Health-Related Behaviors: a Meta-Analysis of the Leading Behavioral Contributors to Mortality. *Psychological Bulletin*, 130 (6), 887.

CALIA, R., LAI, C., ACETO, P., LUCIANI, M., CAMARDESE, G., LAI, S., PEDROSO, J. (2015). Emotional Self-Efficacy and Alexithymia may Affect Compliance, Renal Function and Quality of Life in Kidney Transplant Recipients: Results from a Preliminary Cross-Sectional Study. *Physiology & behavior*, 142, 152-154.

CARROLL, J. E. (2010). The Association of Affective, Behavioral, and Cognitive Components of Hostility with Telomere Length, a Marker of Biological Aging (Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh).

CICOGNANI, E., MAZZONI, D., TOTTI, V., ROI, G., MOSCONI, G. y NANNI COSTA, A. (2015). Health-Related Quality of Life after Solid Organ Transplantation: the Role of Sport Activity. *Psychology, health & medicine*, 20 (8), 997-1004.

CENTRO NACIONAL DE TRASPLANTES (2016). *www.gob.mx/cenatra*. Obtenido de Sistema Informático del Registro Nacional de Trasplantes: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/188831/Presentaci_nTercerTrimestre2016.pdf

CHRISTENSEN, A. J., y SMITH, T. W. (1995). Personality and Patient Adherence: Correlates of the Five-Factor Model in Renal Dialysis. *Journal of behavioral medicine*, 18 (3), 305-313.

MCCRAE, R. R., y COSTA Jr, P. T. (1994). The Stability of Personality: Observations and Evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (6), 173-175.

DE LA ROCA-CHIAPAS, J. M. (2012). Psychomagnetobiology. In *Applied Biological Engineering-Principles and Practice*. InTech.

DE LA ROCA-CHIAPAS, J. M., BARBOSA-SABANERO, G., MARTÍNEZ-GARCÍA, J. A., MARTÍNEZ-SOTO, J., RAMOS-FRAUSTO, V. M., GONZÁLEZ-RAMÍREZ, L. P. y NOWACK, K. (2016). Impact of Stress and Levels of Corticosterone on the Development of Breast Cancer in Rats. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 1.

DE LA ROCA-CHIAPAS, J. M., SOLÍS-ORTIZ, S., FAJARDO-ARAUJO, M., Sosa, M., CÓRDOVA-FRAGA, T. y ROSA-ZARATE, A. (2010). Stress Profile, Coping Style, Anxiety, Depression, and Gastric Emptying as Predictors of Functional Dyspepsia: a Case-Control Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 68 (1), 73-81.

DE LA ROCA-CHIAPAS, J. M., HERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, M., CANDELARIO, M., DE LA LUZ VILLAFAÑA, M., HERNÁNDEZ, E., SOLORIO, S. y JASSO, J. A. (2013). Asociación entre depresión y niveles altos de glucosa en pacientes mexicanos de edad media con diabetes. *Revista de Investigación Clínica*, 65 (3), 209-213.

DEVINE, K., REED-KNIGHT, B., LOISELLE, K., SIMONS, L., MEE, L. y BLOUNT, R. (2011). Predictors of Long-

Term Health-Related Quality of Life in Adolescent Solid Organ Transplant Recipients. *Journal of Pediatric Psychology*, 36 (8), 891-901.

DIGMAN, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41 (1), 417-440.

FELTEN, D. L. y FELTEN, S. Y. (1988). Sympathetic Noradrenergic Innervation of Immune Organs. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2 (4), 293-300.

FISCHER, R., LEE, A. y VERZIJDEN, M. N. (2018). Dopamine Genes are Linked to Extraversion and Neuroticism Personality Traits, but Only in Demanding Climates. *Scientific Reports*, 8 (1), 1733.

FOLKMAN, S. (2013). Stress: Appraisal and Coping. In *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1913-1915). Springer New York.

FRIEDMAN, H. S., HAWLEY, P. H. y TUCKER, J. S. (1994). Personality, Health, and Longevity. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (2), 37-41.

FRIEDMAN, H. S. (2008). The Multiple Linkages of Personality and Disease. *Brain, Behavior, and Immunity*, 22 (5), 668-675.

GILLELAND, J., AMARAL, S., MEE, L. y BLOUNT, R. (2012). Getting Ready to Leave: Transition Readiness in Adolescent Kidney Transplant Recipients. *Journal of Pediatric Psychology*, 37 (1), 85-96.

GOETTER, E., BUI, E., HORENSTEIN, A., BAKER, A. W., HOEPPNER, S., CHARNEY, M. y SIMON, N. M. (2018). The Five-Factor Model in Bereaved Adults with and without Complicated Grief. *Death Studies*, (just-accepted).

GOETZMANN, L., SCHOLZ, U., DUX, R., ROELLIN, M., BOEHLER, A., MUELLHAUPT, B. y KLAGHOFER, R. (2012). Life Satisfaction and Burnout Among Heart, Lung, Liver, and Kidney Transplant Patients and their Spouses. *Swiss Journal Of Psychology*.

GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUEN, N. I. y VALDEZ MEDINA, J. L. (2011). Resiliencia y Personalidad en Adultos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4).

GONZÁLEZ-POSADA, J. M., TAMAJÓN, L. P., MIRANDA, D. M., GONZÁLEZ, A. Á., ADANERO, C. R. y RINNE, A. G. (2012). Complicaciones médicas precoces tras el trasplante renal. *Nefrología*, 7 (1), 0.

GRIVA, K., DAVENPORT, A., HARRISON, M. y NEWMAN, S. (2012). Non-Adherence to Immunosuppressive Medications in Kidney Transplantation: Intent vs. Forgetfulness and Clinical Markers of Medication Intake. *Annals of Behavioral Medicine*, 44 (1), 85-93.

HAMPSON, S. E., ANDREWS, J. A., BARCKLEY, M., LICHTENSTEIN, E. y LEE, M. (2000). Conscientiousness, Perceived Risk, and Risk-Reduction Behaviors: A Preliminary Study. *Health Psychology*, 19, 496–500.

HE, Y., SONG, N., XIAO, J., CUI, L. y MCWHINNIE, C. M. (2018). Levels of Neuroticism Differentially Predict Individual Scores in the Depression and Anxiety Dimensions of the Tripartite Model: A Multiwave Longitudinal Study. *Stress and Health*.

HIETALAHTI, M., TOLVANEN, A., PULKKINEN, L. y KOKKO, K. (2018). Relationships Between Personality Traits and Values in Middle Aged Men and Women. *Journal of Happiness and Well-Being*, 6.

IACOVIELLO, B., SHENOY, A., BRAOUDE, J., JENNINGS, T., VAIDYA, S., BROUWER, J., RUDOW, D. (2015). The Live Donor Assessment Tool: A Psychosocial Assessment Tool for Live Organ Donors. *Psychosomatics*, 56 (3), 254-261.

ISMAIL, S., MASSEY, E., LUCHTENBURG, A., CLAASSENS, L., ZUIDEMA, W., BUSSCHBACH, J. y WEIMAR, W. (2012). Religious Attitudes Towards Living Kidney Donation among Dutch Renal Patients. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 15 (2), 221-227.

JOHN, O., NAUMANN, L. y SOTO, C. (2008). *Paradigm Shift to the Integrative Big Five trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues* (3rd ed., Vol. XV). (O. John, R. Robins, & L. Pervin, Edits.) New York, NY, US: Guilford Press.

KAMRAN, F. (2015). Factors of Non-Compliance in Renal Transplant Recipients: A Systematic Review. *Journal of Behavioural Sciences*, 25 (2), 65.

KAMRAN, F. y SCHAW, C. F. (2012). Depression among Renal Transplant Recipients in Pakistan. *Journal of Behavioural Sciences*, 22 (2), 54.

KAMRAN, F. y FIFE-SCHAW, C. (2014). Socio demographic Correlates of Quality of Life in Renal Transplant Recipients in Pakistan: A Longitudinal Study. *Journal of Behavioural Sciences*, 24 (2), 37.

KAMRAN, F. y FIFE-SCHAW, C. (2014). Causal Relationships Among Depression and Quality of Life: A Cross-Lagged Analysis. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 29(2), 171.

KENFORD, S. L., SMITH, S. S., WETTER, D. W., JORENBY, D. E., FIORE, M. C. y BAKER, T. B. (2002). Predicting relapse back to smoking: Contrasting affective and physical models of dependence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 216.

KENFORD, S. L., SMITH, S. S., WETTER, D. W., JORENBY, D. E., FIORE, M. C. y BAKER, T. B. (2002). Predicting relapse Back to Smoking: Contrasting Affective and Physical Models of Dependence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 216.

KOENIG, H. G. y COHEN, H. J. (Eds.). (2002). *The link between religion and health: Psychoneuroimmunology and the Faith Factor*. Oxford University Press.

KOHLSDORF, M. (2015). Coping Strategies Adopted by Patients With Chronic Kidney Disease in Preparation for Transplant. *Psychology, Community & Health*, 4 (1), 27-38.

KOOLHAAS, J. M. (2008). Coping Style and Immunity in Animals: Making Sense of Individual Variation. *Brain, Behavior, and Immunity*, 22 (5), 662-667.

KUNTZ, K. K. y BONFIGLIO, D. B. (2011). Psychological Distress in Patients Presenting for Initial Renal Transplant Evaluation. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 18 (3), 307.

KUNTZ, K., WEINLAND, S. y BUTT, Z. (2015). Psychosocial Challenges in Solid Organ Transplantation. *Jour-*

nal of Clinical Psychology in Medical Settings, 22 (2-3), 122-135.

LEE, J. L., EATON, C., GUTIERREZ-COLINA, A. M., DEVINE, K., SIMONS, L. E., MEE, L. y BLOUNT, R. L. (2014). Longitudinal Stability of Specific Barriers to Medication Adherence. *Journal of Pediatric Psychology*, 39 (7), 667-676. doi:10.1093/jpepsy/jsu026

LUDWIG, G., DOBE-TAUCHERT, P., NONNAST-DANIEL, B., STIEFEL, F., DE JONGE, P., LOBO, E. y SOELLNER, W. (2014). Assessing Psychosocial Vulnerability and Care Needs of Pretransplant Patients by Means of the INTERMED. *Zeitschrift Fur Psychosomatische Medizin Und Psychotherapie*, 60 (2), 190-203.

MARKOVA, G. (2018). Not Bad, just Unhappy: Diminished Well-Being as a Motive for Interpersonal Deviance. *Leadership & Organization Development Journal*, 39 (1), 66-81.

MCCRAE, R. R. y COSTA JR, P. T. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52 (5), 509.

MCCRAE, R.R., TERRACCIANO, A. y KHOURY, B. (2007). Dolce fan Niente: The Positive Psychology of Personality Stability and Invariance.

MENA-NÁJERA, A., BARRAGÁN-FUENTES, A. G. y GÓMEZ-DE-REGIL, L. (2014). Factores sociodemográficos y psicosociales asociados a la adherencia a la medicación postrasplante renal en pacientes adultos. *Evidencia Médica e Investigación en Salud*, 7 (4), 162-168.

MICAS, D. S. y MATEOS, F. M. (2015). Disfunción crónica tardía del trasplante renal. *Nefrología*, 6 (1), 0.

MILLER, G. E., CHEN, E. y ZHOU, E. S. (2007). If it Goes Up, Must it Come Down? Chronic Stress and the Hypothalamic-Pituitary-Adrenocortical axis in Humans. *Psychol Bull*. 2007 Jan; 133(1):25-45.

MILLON, T., MILLON, C. M., MEAGHER, S. E., GROSSMAN, S. D. y RAMNATH, R. (2012). *Personality Disorders in Modern Life*. John Wiley & Sons.

MOOS, R. H. y SOLOMON, G. F. (1965). Psychologic Comparisons Between Women with Rheumatoid Arthritis and Their Nonarthritic Sisters: I. Personality Test and Interview Rating Data. *Psychosomatic Medicine*, 27 (2), 135-149.

NAQVI, R. (2015). Evaluation of Psychiatric Issues in Renal Transplant Setting. *Indian Journal of Nephrology*, 25 (6), 321.

ORTEGA-DEBALLON, I., HORNBY, L. y SHEMIE, S. (2015). Protocols for Uncontrolled Donation after Circulatory Death: a Systematic Review of International Guidelines, Practices and Transplant Outcomes. *Critical Care*, 19 (1), 268.

PASCUAL, J., ALONSO, Á., BURGOS, D., CRUZADO, J. M. y SERÓN, D. (2012). Disfunción renal crónica en pacientes trasplantados renales: Documento de Consenso. *Nefrología (Madrid)*, 32, 01-28.

PISANTI, R., POLI, L., LOMBARDO, C., BENNARDI, L., GIORDANENGO, L., BERLOCO, P. y VIOLANI, C. (2014). The Role of Transplant-Related Stressors and Social Support in the Development of Anxiety among Renal Transplant Recipients: The Direct and Buffering Effects. *Psychology, health & medicine*, 19 (6), 650-655.

RACUSEN, L. C., COLVIN, R. B., SOLEZ, K., MIHATSCH, M. J., HALLORAN, P. F., CAMPBELL, P. M. y FOGO, A. (2003). Antibody Mediated Rejection Criteria–an Addition to the Banff 97 Classification of Renal Allograft Rejection. *American Journal of Transplantation*, 3 (6), 708-714.

REED-KNIGHT, B., LOISELLE, L., DEVINE, K., SIMONS, L., MEE, L. y BLOUNT, R. (2013). Health-Related Quality of Life and Perceived Need for Mental Health Services in Adolescent Solid Organ Transplant Recipients. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 20 (1), 88-96.

RENOUX, G., BIZIERE, K., RENOUX, M. y GUILLAUMIN, J. M. (1983). The Production of T Cell Inducing Factors in Mice Is Controlled by the Brain Neocortex. *Scandinavian Journal of Immunology*, 17 (1), 45-50.

REYES-ZAMORANO, E.; ÁLVAREZ-CARRILLO, C.; PEREDO-SILVA, A.; MIRANDA-SANDOVAL, A.; y REBOLLEDO-PASTRANA, I. M. (2014). Psychometric Properties of the Big Five Inventory in a Mexican Sample. *Salud Mental*, vol. 37, núm. 6, noviembre-diciembre, pp. 491-497 Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz Distrito Federal, México.

ROBLES, T. F., GLASER, R. y KIECOLT-GLASER, J. K. (2005). Out of Balance: A New Look at Chronic Stress, Depression, and Immunity. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (2), 111-115.

RUIZ-GEORGE, O. M., TRUJILLO-HERNÁNDEZ, B., MILLÁN-GUERRERO, R. O. y VÁSQUEZ-JIMÉNEZ, C. (2009). Isquemia fría prolongada, factor para rechazo agudo del injerto en trasplante renal cadavérico. *Cir Ciruj*, 77, 381-384.

SCHULZ, T., NIESING, J., HOMAN VAN DER HEIDE, J., WESTERHUIS, R., PLOEG, R. y RANCHOR, A. (2014). Great expectations? Pre transplant Quality of Life Expectations and Distress after Kidney Transplantation: A Prospective Study. *British Journal of Health Psychology*, 19 (4), 823-838.

SCHULZ, T., NIESING, J., STEWART, R., WESTERHUIS, R., HAGEDOORN, M., PLOEG, R., RANCHOR, A. (2012). The Role of Personal Characteristics in the Relationship Between Health and Psychological Distress among Kidney Transplant Recipients. *Social Science & Medicine*, 75(8), 1547-1554.Shawn, R. (2014). Live kidney donation as body work. *Critical Social Policy*, 34 (4), 495- 514. doi:10.1177/0261018314538795

SEGERSTROM, S. C. (2001). Optimism, Goal Conflict, and Stressor-Related Immune Change. *Journal of Behavioral Medicine*, 24 (5), 441-467.

SEGERSTROM, S. C. (2006). How does Optimism Suppress Immunity? Evaluation of Three Affective Pathways. *Health Psychology*, 25 (5), 653.

SEGERSTROM, S. C. (2008). Social Networks and Immunosuppression During Stress: Relationship Conflict or Energy Conservation? *Brain, Behavior, and Immunity*, 22 (3), 279-284.

SEGERSTROM, S. C. (2010). Resources, Stress, and Immunity: An Ecological Perspective on Human Psychoneuroimmunology. *Annals of Behavioral Medicine*, 40 (1), 114-125.

SEGERSTROM, S. C., y MILLER, G. E. (2004). Psychological Stress and the Human Immune System: a Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. *Psychological Bulletin*, 130 (4), 601.

SHINOZAKI, G., JOWSEY, S., AMER, H., M BIERNACKA, J., COLBY, C., WALKER, D., MRAZEK, D. (2011). Relationship Between FKBP5 Polymorphisms and Depression Symptoms among Kidney Transplant Recipients. *Depression and Anxiety*, 28 (12), 1111-1118.

SIMPSON, A. y THOMAS, N. A. (2018). Neuroticism, Schizotypy, and Scale Anchors Influence Eye Movement Behaviour in the Visual Exploration of Abstract Art: An Exploratory Study. *Acta Psychologica*, 183, 85-98.

SOLOMON, G. F. y MOOS, R. H. (1964). Emotions, Immunity, and Disease: a Speculative Theoretical Integration. *Archives of General Psychiatry*, 11 (6), 657-674.

TSE, J., KWON, P. y FAUST, E. (2018). Extraversion as a Moderator of Resilience Factors in Lesbian, Gay, and Bisexual Adults. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 22 (1), 36-51.

TUMIN, M., MOHD SATAR, N., ZAKARIA, R., RAJA ARIFFIN, R., SOO-KUN, L., KOK-PENG, N. y TAFRAN, K. (2015). Determinants of Willingness to Become Organ Donors among Dialysis Patients' Family Members. *Urology Journal*, 12 (4), 2245-2250.

TRULL, T. J. y SHER, K. J. (1994). Relationship between the Five-Factor Model of Personality and Axis I Disorders in a Nonclinical Sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (2), 350.

VANDERVOORT, D. J. (2006). Hostility and Health: Mediating Effects of Belief Systems and Coping Styles. *Current Psychology*, 25 (1), 50-66.

VAN DIJK, F. A. (2018). A Longitudinal Analysis of the Effects of Neuroticism and Extraversion on Subjective Well-Being in Patients with Schizophrenia. *Psychiatry Research*, 259, 538-544.

VERHOEVEN, F. E., WARDENAAR, K. J., RUHÉ, H. G. E., CONRADI, H. J. y JONGE, P. (2018). Seeing the Signs: Using the Course of Residual Depressive Symptomatology to Predict Patterns of Relapse and Recurrence of Major Depressive Disorder. *Depression and anxiety*, 35 (2), 148-159.

VELASCO, M. L. y SINIBALDI-GÓMEZ, J. J. (Edits.). (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias)*. México, México: Manual Moderno.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Chronic Diseases and Health Promotion*, 2015, recuperado de: http://www.who.int/chp/en/

YAGIL, Y., GELLER, S., SIDI, Y., TIROSH, Y., KATZ, P. y NAKACHE, R. (2015). The Implications of Body-Image Dissatisfaction among Kidney-Transplant Recipients. *Psychology, Health & Medicine*, 20 (8), 955-962.

YAN, Q. (2016). Psychoneuroimmunology: Systems Biology Approaches to Mind-Body Medicine.

YOU, J., WANG, C., RODRIGUEZ, L., WANG, X. y LU, Q. (2018). Personality, Coping Strategies and Emotional Adjustment Among Chinese Cancer Patients of Different Ages. *European Journal of Cancer Care*, 27 (1).

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2012). *Global Observatory on Donation and Transplantation*. Obtenido de: http://www.transplant-observatory.org/pages/ Facts.asplx

Inteligencia emocional y desempeño académico de estudiantes de una universidad tecnológica

Primo De la Rosa-Martínez,[1] Erika Olivas-Valdez,[2] Raúl Riera-Aroche[3]

Resumen

Las investigaciones de índole social y percepción en el área educativa generalmente tienen limitantes para su medición, a pesar del uso de herramientas metodológicas. El manejo de temáticas cualitativas que son valoradas por el encuestado generan variables ordinales que disminuyen las posibilidades de interpretación con métodos cuantitativos. Esta investigación pretende sortear dicha problemática, utilizando información primaria a través de un estudio de caso y comprobar la existencia de relación entre dos variables cualitativas, el aprendizaje académico respecto a factores socioemocionales. Se parte del supuesto de que la inteligencia emocional de los individuos parece contribuir a la mejora del bienestar y la salud mental, llevando al alumno a sentirse competente académicamente. Actualmente existe evidencia de que el estado emocional tiene influencia sobre el desempeño académico en estudiantes universitarios. Este estudio corrobora dicha hipótesis a través de la aplicación de prueba chi cuadrada de Pearson, utilizando información obtenida de un grupo de estudiantes de la Universidad Tecnológica de Hermosillo, en México. Al comprobar la existencia de esta relación, se puede proponer un programa que aborde la prevención de problemáticas académicas fortaleciendo la inteligencia emocional de los estudiantes.

Palabras claves: Inteligencia emocional, Aprendizaje académico, Educación superior.

Emotional Intelligence and Academic Performance of Students of a Technological University

Abstract

Research of a social nature and perception in the educational area generally have limitations for its measurement, despite the use of methodological tools. The management of qualitative issues that are valued by the respondent generates ordinal variables that diminish the possibilities of interpretation with quantitative methods. This research aims to overcome this problem, using primary information through a case study and check the existence of a relationship between two qualitative variables, academic learning regarding socio-emotional factors. It is assumed that the emotional intelligence of individuals seems to contribute to the improvement of wellbeing and mental health, leading the student to feel competent academically. Currently there is evidence that emotional state has an influence on academic performance in university students. This study corroborates this hypothesis through the application of chi square test of Pearson, using information obtained from a group of students of the Technological University of Hermosillo, in Mexico. When verifying the existence of this relationship, a program that addresses the prevention of academic problems can be proposed, strengthening the emotional intelligence of the students.

Key words: Emotional Intelligence, Academic Learning, Higher Education.

Recibido: 17 de noviembre de 2018
Aceptado: 27 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Tecnológica de Hermosillo. Profesor del Programa Educativo de Ingeniero en Desarrollo e Innovación Empresarial. primodelarosa@uthermosillo.edu.mx
2 Universidad Estatal de Sonora. Profesora Investigadora del Programa Educativo de Comercio Internacional. eolivas14@hotmail.com
3 Universidad de Estudios Profesionales y de Posgrados. Rector de la Universidad de Estudios Profesionales. rriera@cifus.uson.mx

Introducción

Quienes hemos fungido como docentes universitarios y como profesores tutores hemos observado que muchos jóvenes llegan a la universidad con un vacío emocional que no les permite conocer el potencial con el que cuentan. Muchos de ellos desconocen sus habilidades y cualidades personales y permiten que las emociones controlen sus vidas y su desempeño escolar, lo que les dificulta la identificación de problemas y merma su capacidad para dar respuesta a problemas personales, familiares, de adaptación al entorno, de pertenencia a un grupo, etc.

Ante este tipo de problemas, en el ámbito escolar en México los estudiantes son apoyados por programas institucionales que obedecen a lineamientos de la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Es el caso de los programas de tutorías cuyo propósito es acompañar al estudiante en su proceso educativo, éstos pretenden generar una perspectiva que coadyuve a dar solución a los diferentes problemas académicos con mayor recurrencia en las instancias educativas con alto índice de reprobación y de deserción (Marrufo, Márquez, Rivera y Urías, 2015).

Sin embargo, en la práctica, estos programas se aplican dependiendo de la disposición de infraestructura y personal de cada institución educativa, por lo que en algunos casos se adolece de un área que aborde ampliamente los problemas emocionales de los estudiantes, propiamente un departamento o área de Psicología que cubra la prevención de problemas emocionales y sus respectivas consecuencias, ya que actualmente pareciera que solo ataca el problema cuando el alumno ya muestra signos derivados de una problemática académica, cuando lo que se propone es que el apoyo se concentre en prevenir problemas académicos generados por problemáticas socioemocionales, a través de un fortalecimiento del autoestima y desarrollo de la inteligencia emocional. Para ello, primero es necesario comprobar que existe una relación entre la inteligencia emocional del estudiante y su desempeño académico para justificar la necesidad de un programa de tutorías basado en un mayor apoyo psicológico. Esta investigación tiene, precisamente este propósito.

Inteligencia emocional y competencias emocionales

La importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales es reconocida a nivel internacional por diversos organismos internacionales, además de que forma parte de las exigencias del mercado laboral hacia los egresados universitarios, que busca en ellos, además de los conocimientos académicos, un valor agregado en sus habilidades sociales y emocionales (Caruso y Salovey, 2004, citado por Fragoso, 2015).

La educación va más allá de la simple enseñanza pues pretende perfeccionar las facultades intelectuales, emocionales, sociales y morales; en definitiva, procura favorecer el pleno desarrollo del potencial humano de cada aprendiz. La verdadera educación ha de promover la autonomía y la madurez, del mismo modo que la educación emocional ha de promover la madurez emocional (Pérez, 2012).

La inteligencia emocional de los individuos parece contribuir a la mejora del bienestar y salud mental de los individuos, bajo el supuesto de que los países que promueven la educación emocional podrían estar generando un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol, y bienestar o felicidad de la ciudadanía. A su vez la inversión en educación emocional, también hipotéticamente, podría redundar en una mejora de la calidad y la productividad de los recursos humanos (Heckman y Masterov, 2004, citados por Pérez, 2012).

Pero, ¿Qué significa ser un alumno emocionalmente inteligente? o ¿Qué cualidades lo caracterizan? El concepto después de años de controversia, es asociado a factores "no cognitivos", es decir a factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida (Extremera y Fernández, 2003).

Una de las primeras definiciones sólidas fue formulada por Mayer y Salovey (2007, citado por Extremera y Fernández, 2003) quienes definen a la inteligencia emocional, como "La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual".

Por su parte, Goleman, señala que un individuo que posee un buen nivel de inteligencia emocional no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente (Goleman, 2000, citado por Fragoso, 2015).

La OCDE define la educación de calidad como

aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles a la vida adulta. En este sentido, el termino competencia hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia; entre estas competencias se destacan las socioemocionales, ya que el análisis de la literatura justifica el diseño de las estrategias para la formación socioemocional de los adolescentes, como un medio para mejorar la calidad personal y educativa (Repetto, 2010).

Históricamente, la mayoría de los estudiantes a nivel universitario llegan a ese nivel superior de educación, con un cumulo de prejuicios e información, que les genera un actitud o sentimientos negativos hacia el aprendizaje de algunas áreas de estudio, por ejemplo, desde la década de los setentas, se maneja el termino de ansiedad matemática. En el estudio de Betz (1978), se reporta que a nivel superior el 68% de los estudiantes sufren ansiedad, que en la mayoría de los casos se forma desde la infancia y se acrecienta en la medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria (Eccius y Lara, 2016).

Catalina, Stanescu y Mohorea (2012, citado por Pérez y Reyes, 2017) mencionan que existe una asociación entre la inteligencia emocional y sentirse eficazmente académico, ya que aquellos universitarios que se perciben a sí mismos como eficaces mostraron tener calificaciones más altas y un buen desempeño escolar en contraste con sus compañeros que reportan un pobre manejo de sus emociones; y reportan sentirse poco eficaces académicamente.

Díaz y Reyes (2017:93) mencionan que "en la actualidad existe evidencia que el estado de emocional tiene influencia sobre el desempeño académico en estudiantes universitarios", afimación que se sustenta en otros estudios como el de Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos (2004), relativo a la inteligencia emocional y el uso adecuado de las emociones como factor protector en el afrontamiento y resolución de problemas.

Braxton *et al.* (1997, citado por Himmel, 2002), señalan que los enfoques del análisis de la deserción y retención pueden ser agrupados en cinco grandes categorías, dependiendo del énfasis que otorgan a las variables explicativas, ya sea individuales, institucionales o del medio familiar. De esta manera es posible reconocer los siguientes enfoques psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones.

En México, las universidades públicas y privadas aplican programas de tutorías enfocados al apoyo académico, psicológico y social del estudiante (ANUES, 2018). En este sentido la Universidad Tecnológica de Hermosillo, cumple con el mismo patrón al aplicar en su plantel un programa institucional de tutorías; no obstante, la parte del apoyo psicológico podría estar más fortalecido con mayor personal de esta área y mayor infraestructura.

En este contexto, el presente estudio aborda el análisis de la relación existente entre inteligencia y desempeño académico como paso previo para sostener la propuesta de incorporación en un futuro de un departamento de psicólogos que fomenten el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos de esta universidad.

El supuesto en el que se basa esta investigación es que las emociones negativas de los alumnos derivadas de problemas personales, dependen de su inteligencia emocional y en algunos casos, afectan su nivel de desempeño académico y, por consecuencia, ese alumno se encontrará en riesgo de desertar de la Universidad Tecnológica de Hermosillo. Lo anterior, es afirmado a partir de los resultados previos como el caso de Montero (2007), por mencionar uno de los más significativo.[1]

En este sentido el objetivo general es analizar la posible relación entre los aspectos psicológicos que afectan las emociones de los alumnos de la Universidad Tecnológica de Hermosillo y su relación con su desempeño académico, con la finalidad de proponer un programa institucional que disminuya los indicadores de deserción, que se presentan en esta institución educativa, atacando los problemas socio emocionales de los alumnos.

Método

Este estudio es de tipo exploratorio, ya que cada grupo social, cuenta con características únicas que arrojan resultados propios del caso de estudio. Se buscó comprobar la relación entre factores académicos, económicos, socioemocionales y de satisfacción, ya señalados en otro tipo de estudios, y que justifican su incorporación a partir del estado del arte. Para ello, se sometió a evaluación la siguiente hipótesis:

H_O: Existe relación entre factores socioemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Hermosillo.

H_1: No existe relación entre factores socioemocio-

nales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Hermosillo.

Para evaluar esta hipótesis se elaboró un índice de factores socioemocionales a partir de varios reactivos planteados con respecto a la postura que asumen los encuestados ante el proceso educativo. Algunas de preguntas que se plantearon a los estudiantes fueron: Si regularmente, ¿Tiene el pensamiento de que saldrá mal en los exámenes a pesar de haber estudiado?, ¿Siente ansiedad antes de recibir las calificaciones de sus exámenes?, ¿Los problemas familiares le complican el estudiar?, ¿Los problemas derivados de su empleo le complican el estudiar?, etc.

La sumatoria de las valoraciones realizadas por el encuestado en este agregado, generó un índice socioemocional, en el que se espera que a mayor valor del índice exista mayor inteligencia emocional y por lo tanto, se tenga mejor rendimiento académico y por lo tanto, menores posibilidades de deserción.

Para el caso de factores económicos, la segunda variable sometida a evaluación en este estudio, se plantearon preguntas relacionadas con la condición económica de los hogares donde viven, empleo, cantidad de horas laboradas, tipo de preparatoria de procedencia, estado civil, hijos, etc., lo que permitió generar una variable ordinal que se denominó índice económico, variable que se usó para el test X^2 (Chi cuadrada) y probar la siguiente hipótesis: Existe relación entre factores económicos y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Hermosillo.

Teóricamente la relación entre factores económicos respecto a aprendizaje significativo o educación de calidad, se espera que sea directa, es decir, a mejores condiciones económicas el estudiante tendrá mejores condiciones para lograr un aprendizaje significativo.

Tomando como referencia el estudio de Montero,[2] se incluyó en la encuesta el grado de satisfacción institucional por parte de los estudiantes como un determinante del aprendizaje. Los estudiantes pudieron externar el grado de satisfacción que sienten derivado de los profesores de quienes reciben clases, el perfil y estudios de dichos docentes, las condiciones de infraestructura de la universidad, tecnología, etc., para construir el índice de satisfacción. Se espera que exista una relación entre el grado de satisfacción del alumno respecto a su aprendizaje, por ello, también se probó la hipótesis correspondiente: Existe relación entre factores asociados al grado de satisfacción con su carrera y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Hermosillo.

Finalmente, para la construcción del índice de factores académicos, se tomó como referencia las respuestas asociadas a aspectos de asistencia, cumplimiento de tareas o trabajos, dedicación en tiempo a actividades académicas, tiempo de lectura, etc., asumiendo que estudios previos señalan una relación directa entre aspectos académicos con el aprovechamiento de los alumnos, y con ello, se formula la siguiente hipótesis: Existe relación entre factores académicos y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Hermosillo.

Para obtener información cualitativa y generar con ella, datos cuantitativos, se utilizó como población de estudio, la matrícula de la carrera de Ingeniero en Desarrollo e Innovación Empresarial, de la UTH. Para el cálculo de la muestra, se usó como referencia una matrícula de 337 alumnos, inscritos al inicio del segundo ciclo escolar de 2018.

Con la fórmula para poblaciones finitas,[3] donde el valor de la muestra está dado por n y donde n se obtiene de la siguiente forma:

$$n = (Z2 * p * q * N) / [NE2 + (Z2 * p * q)]$$

(*Ecuación* 1)

Se asumió que Z = 1.65 que es el valor de tablas cuando el nivel de confianza es del 90%; N es el tamaño de la población (en este caso 337 estudiantes); p es la probabilidad a favor y q la probabilidad en contra; en este ejercicio los valores son de 0.50 para ambas probabilidades. El error de estimación (E) es de 0.10, para finalmente obtener un valor de n = 57. No obstante, el número de encuestas realizadas fue de 69, aplicadas de forma aleatoria.

La encuesta se aplicó vía Internet, utilizando la herramienta de formularios Google, para la elaboración, aplicación, registro y generación de datos de estadística de distribución, de los resultados de la encuesta. Para la aplicación de pruebas de relación y un análisis estadístico más amplio se utilizó el programa SPSS.

El cuestionario utilizado para obtener información primaria de la muestra de estudio fue elaborado en su mayoría con preguntas de las que se obtuvieron respuestas de apreciación y valoración por parte de los alumnos, es decir, se utilizó una medición con escala de Likert, ya que las variables analizadas son de tipo cualitativo.[4]

Como limitante del estudio se debe señalar que este factor subjetivo lleva a que las variables construi-

Cuadro 1. Estado civil de estudiantes con hijos

	Hijos		
Estado civil	**Sí**	**No**	**Total**
Casado (a)	2	0	2
Soltero(a)	7	53	60
Unión libre	2	5	7
Total	11	58	69

Fuente: Elaboración propia.

das[5] sean de tipo ordinal y por lo tanto, no cuenten con un comportamiento normal, es decir no pasan las pruebas estadísticas de normalidad y consecuentemente, no se puede comprobar la relación de las variables a través de coeficientes o parámetros de un modelo de regresión lineal.

Por lo anterior, para comprobar la existencia de relación o asociación entre factores socioemocionales, económicos, académicos y satisfacción, con el rendimiento académico de los estudiantes, fue necesario utilizar la prueba Chi Cuadrada de Pearson (X^2).[6] La condición para probar la hipótesis nula de relación entre las dos variables de estudio, es que el valor de la X^2 sea menor a 0.10 para no rechazar la hipótesis H_0.

Resultados

La presentación de los resultados, se muestra en el siguiente orden: primero, se identificaron las características de la muestra, que posteriormente sirvieron para complementar el análisis de los resultados de las pruebas. Después, se muestran los resultados de las pruebas X^2, con las que se puede afirmar si existe o no relación entre las variables analizadas, para finalmente mostrar una serie de datos gráficos y tablas cruzadas, con las que se complementó el análisis que, de acuerdo con el resultado de las pruebas X^2, reflejan el tipo de relación entre este tipo de variables.

Características de la muestra

Al analizar las características de la muestra, se identificó que un porcentaje considerable de los encuestados son mujeres, lo que obedece al mismo comportamiento de la población de esta universidad, la edad oscila entre los 19 y 39 años, pero la edad promedio es de 22 años.

El porcentaje de estudiantes casados o viviendo en unión libre, es de aproximadamente el 5%, no obstante el porcentaje de estudiantes que tienen hijos es cercano al 16%, lo que implica que algunos estudiantes solteros tienen hijos; esta condición probablemente les genera actividades y compromisos económicos adicionales que deben sortear, a diferencia de los estudiantes que no tienen hijos (ver Cuadro 1). Lo anterior, se asocia con el hecho de que un número considerable de alumnos (poco más del 60%) trabaja actualmente.

El porcentaje de alumnos que trabajan, como ya se señaló, es alto, pero al analizar las horas que laboran es notorio observar que la mayoría trabaja de tiempo completo, al trabajar más de 30 horas a la semana, como se observa en el Cuadro 2.

Resultados de las pruebas aplicadas

En esta sección se presenta los resultados de la aplicación de las pruebas en las cuatro variables analizadas en relación con el aprendizaje significativo. Para la comprobación de las hipótesis, se utilizó de forma individual la prueba chi cuadradada (X^2) de Pearson, en la que se somete a evaluación la relación entre dos variables dicotómicas, nominales, ordinales,[7] índices o valores medidos en rangos (Ritchey, 2008). El lector recordará que las variables de este estudio fueron construidas a partir de reactivos medidos de forma ordinal, por lo que su construcción también se considera ordinal.

En este sentido se sometió a prueba la existencia de una relación entre las cuatro variables independientes: factores socioemocionales, económicos, académicos y de satisfacción, con la variable dependiente aprendizaje tomando como referencia el promedio de su desempeño académico o calificación durante sus estudios universitarios.

Para someter a prueba la relación entre las varia-

Cuadro 2. Relación de alumnos que trabajan de acuerdo a las horas que laboran en la semana

		Horas de trabajo a la semana			
¡Trabaja?		**Entre 21-30 horas**	**Más de 30 horas**	**Menos de 20 horas**	**Total**
No	27	0	0	0	27
Sí	42	11	24	7	42
Total	69	11	24	7	69

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Prueba Chi- cuadrada para relacionar factores de inteligencia emocional con desempeño académico

	Valor	Df	Significancia asintótica (2-sided)
Chi cuadrada de Pearson	82.676a	64	.058
Índice de probabilidad	63.647	64	.489
Asociación lineal por lineal	.475	1	.491
Número de casos válidos	69		

Fuente: Elaboración propia.

bles de estudio y el desempeño académico, se usó la base de datos generada en el programa SPSS. La condición estadística que se debe cumplir para no rechazar la hipótesis nula de existencia de relación entre las variables es que el valor de la significancia asintótica de X^2 (Pearson Chi-Square) sea menor a 0.10, garantizando estadísticamente con más del 90% de probabilidad, que la relación entre las variables existe.

El Cuadro 3 enlista los diversos valores con los que se puede determinar la asociación o relación entre dos variables. En este caso se utilizó la chi cuadrada de Pearson y, como se puede observar, el valor de significancia es menor a 0.10, lo implica que se cumple la condición estadística y por ende, no podemos rechazar la hipótesis nula. Es decir, podemos afirmar la existencia de una relación entre factores socioemocionales y el aprendizaje académico en este grupo de alumnos de la Universidad tecnológica de Hermosillo.

Al someter a la misma condición estadística a la variable de factores académicos, encontramos que a pesar de que tiene menor grado de significancia, el valor estadístico de significancia asintótica es menor a 0.10 (ver Cuadro 4), por lo que no se rechaza la hipótesis nula y por ende, se asume la existencia de una relación entre factores económicos y el aprendizaje académico de estos tipo de estudiantes.

Estos últimos resultados no sorprenden mucho, ya que en el estado del arte se señala en repetidas investigaciones, la existencia de dicha relación. No obstante, resulta importante corroborar el dato con el uso de una metodología cuantitativa, en la muestra la muestra se observa un número considerable de estudiantes que trabajan y que tienen hijos, situaciones que limitan el tiempo y condiciones para su aprendizaje durante sus estudios universitarios.

Por otro lado, los factores académicos se refieren a la disposición de tiempo y actitud que asumen este tipo de estudiantes hacia las actividades académicas derivadas de sus estudios universitarios, como tiempo de lectura, grado de cumplimiento en la elaboración de tareas, etc. En teoría, se esperaría que existiera una relación directa entre esta variable y su desempeño académico, no obstante, la apreciación de los alumnos al parecer es que no dedican tanto tiempo a sus estudios.

Los resultados arrojados por la prueba Chi cuadrada (ver Cuadro 5), indican que no se acepta la hipótesis nula, es decir no existe una relación entre este tipo de factores y el desempeño académico.

Este resultado sugiere un análisis más complejo y enfocado evaluar las estrategias de estudio y el modelo educativo aplicado en esta universidad, que lleven a valorar que está pasando con el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta institución educativa. Cabe recordar que que la calificación mínima para garantizar el logro de la competencia de estudio y por ende el aprendizaje es 80 puntos; no obstante, este criterio de evaluación no necesariamente garantiza un aprendizaje significativo, por lo que se reitera la posibilidad de realizar un estudio colateral sobre aprendizaje significativo o educación de calidad.

Finalmente, la variable factores de satisfacción fue sometida a la misma prueba como se observa en el Cuadro 6; los valores estadísticos arrojados por el programa no pasan la prueba de asociación de esta variable con el aprendizaje académico.

Cuadro 4. Prueba Chi- cuadrada para relacionar factores económicos con desempeño académico

	Valor	Df	Significancia asintótica (2-sided)
Chi cuadrada de Pearson	29.018a	20	.087
Índice de probabilidad	23.477	20	.266
Asociación lineal por lineal	3.152	1	.076
Número de casos válidos	69		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Prueba Chi- cuadrada para relacionar factores académicos con desempeño académico

	Valor	Df	Significancia asintótica (2-sided)
Chi cuadrada de Pearson	17.293a	16	.367
Índice de probabilidad	18.495	16	.296
Asociación lineal por lineal	2.004	1	.157
Número de casos válidos	69		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Prueba Chi- cuadrada para relacionar factores de satisfacción con desempeño académico

	Valor	Df	Significancia asintótica (2-sided)
Chi cuadrada de Pearson	68.118a	64	.339
Índice de probabilidad	64.202	64	.469
Asociación lineal por lineal	.002	1	.962
Número de casos válidos	69		

Fuente: Elaboración propia.

Esto significa que las condiciones de infraestructura, tecnológicas, institucionales, así como el grado de satisfacción que sienten los alumnos hacia los docentes, no son determinantes para el logro de un determinado nivel de aprendizaje o desempeño académico para este caso específico.

Análisis cognitivo de los datos a partir de resultados de pruebas

El promedio de calificaciones se usó como un referente del desempeño académico y aprendizaje, y como se señaló en la sección de antecedentes, la Universidad Tecnológica de Hermosillo maneja un sistema de evaluación donde 80 es la calificación mínima, esto nos lleva a entender por qué en la muestra sólo una persona registró un promedio de esta magnitud.

La intención de presentar la información a través de estas graficas de clúster es para identificar el tipo de relación que existe[8] entre el desempeño académico de los alumnos y su inteligencia emocional ante los aspectos que se le presentan en su vida diaria como estudiante.

Al respecto, en la Figura 1 se puede observar que la mayoría de los grupos de alumnos con promedios altos se ubican en un nivel alto de inteligencia emocional. La relación que se aprecia es directamente proporcional, mayor inteligencia emocional, mayor rendimiento académico. Ante esto se esperaría que un alumno que tiene la capacidad de manejar las presiones típicas de un estudiante, así como sus problemas familiares, económicos, de relación, etc. tendrá mayores posibilidades de obtener un mejor rendimiento académico.

En la mayoría de los casos, los alumnos no deciden conscientemente la actitud que asumirán ante los problemas económicos, familiares, psicológicos o socioemocionales que se le puedan presentar, a pesar de contar con un nivel de inteligencia emocional aceptable. Si se ha reconocido la existencia de una relación entre esta variable y el aprovechamiento académico de los estudiantes, entonces se vuelve imperante proponer estrategias institucionales que lleven al fomento de una buena inteligencia emocional y psicológica.

Actualmente, las instituciones académicas a nivel superior en México cuentan con programas de tutorí-

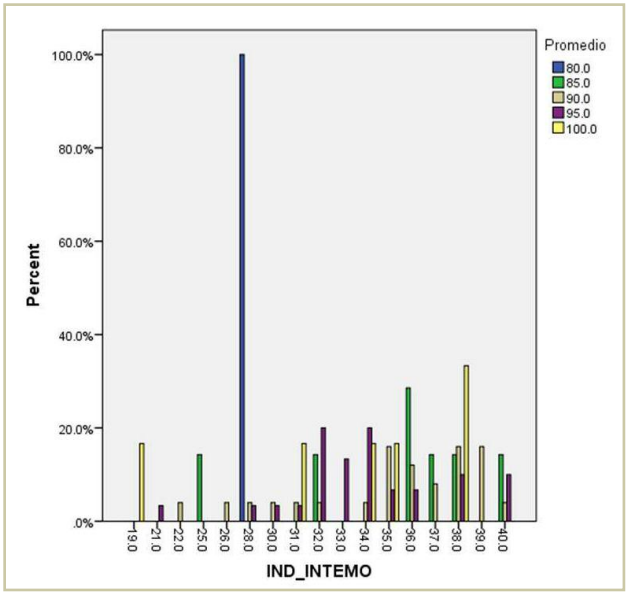

Figura 1. Agrupación por porcentaje de desempeño académico e índice de inteligencia emocional

Fuente: Elaboración propia.

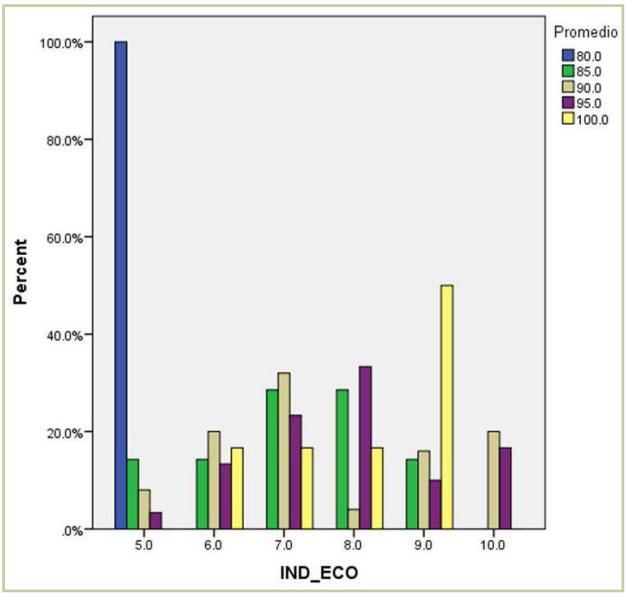

Figura 2. Agrupación por porcentaje de desempeño académico e índice económico
Fuente: Elaboración propia.

as. En este programa se contempla el apoyo académico, psicológico, manejo de actitudes y valores. Ante los resultados de este estudio, la prioridad sería el apoyo psicológico, enfocado a trabajar la inteligencia emocional de todos los estudiantes y de manera particular, trabajar con los estudiantes que estén pasando por problemas de esta naturaleza, para mejorar su resultado académico y evitar su deserción.

La otra variable independiente que resultó tener una relación con el desempeño académico de los alumnos, de acuerdo a la metodología utilizada, son los factores económicos. Al agrupar los casos por promedio e índice económico, se observa (Figura 2) que a mayor índice económico, (mejores condiciones de vida y solvencia económica) mayor el rendimiento académico. En este sentido, la institución educativa podría apoyar con un programa de becas e incentivos económicos a alumnos de bajos recursos, independientemente del aprovechamiento académico registrado hasta ese momento.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, las variables más importantes que se asocian al desempeño académico de los estudiantes universitarios son las relacionadas con factores socioemocionales y económicos. Al reconocer la existencia de una relación entre factores socioemocionales y el aprovechamiento académico de los estudiantes, se vuelve imperante proponer estrategias institucionales que lleven al fomento de una buena inteligencia emocional y psicológica.

Actualmente las instituciones académicas de nivel superior en México cuentan con programas de tutorías, en los que se contempla la asesoría y seguimiento académico, pero de acuerdo a esta investigación, el dar asesorías académicas no necesariamente garantizará un rendimiento académico cuando el estudiante está pasando por problemas de psicológicos de diversa índole, como familiares, sentimentales, labores, etc.

El programa de tutorías no es suficiente si solo se aborda desde el enfoque de asesoría o acompañamiento en cuanto a información institucional; es necesario asegurar que el estudiante fortalezca su inteligencia emocional y pueda hacer frente a los diferentes problemas a los que se enfrentará a lo largo de sus estudios universitarios.

Básicamente, se trata que su respuesta emocional como ser humano no afecte su desempeño académico. Para ello, se requiere un programa integral respaldado por psicólogos que apoye en este sentido a los estudiantes, no sólo cuando el alumno ya este inmerso en problemas emocionales, si no que se requiere trabajar en el reforzamiento de la inteligencia emocional de los mismos para evitar reacciones o actitudes que le perjudiquen en el área académica.

La presente investigación sirve de sustento para justificar el desarrollo de una propuesta que fortalezca el programa institucional de tutorías de la Universidad Tecnológica de Hermosillo, en este sentido. En dicha propuesta se puede ampliar el estudio de la inteligencia emocional a través de su medición por medio de exámenes aplicados a estudiantes y establecer un área física para el programa de apoyo psicológico que garantice el seguimiento del avance de la población de estudio.

Como parte de las limitaciones del estudio se encuentra el hecho que el estudio sólo incide sobre en un estudio de caso, es decir, los datos sólo se pueden generalizar para la Universidad Tecnológica de Hermosillo. Lo anterior sugiere que, dados los resultados, esta investigación puede replicarse para una muestra más amplia que tome por lo menos varias universidades de la región, lo que fortalecería los resultados estadísticamente hablando.

Todos los estudios basados en valoraciones vía encuestas corren el riesgo de ser interpretados con una carga de subjetividad, derivada de la apreciación del encuestado. Por ello, se sugiere que posterior-

mente se complemente esta investigación con un análisis cualitativo, a través de estudios de diferentes casos de estudiantes a quienes se les apliquen pruebas para medir su inteligencia emocional y se vincule su desempeño académico a lo largo de sus estudios universitarios.

La medición del aprendizaje académico resulta ambiguo cuando se espera que el estudiante logre un verdadero aprendizaje significativo; no obstante, para efectos de esta investigación se limitó a tomar como indicador del aprendizaje académico, el valor numérico del promedio de calificaciones universitarias.

Sin embargo, es importante señalar que los estudios de tipo cuantitativo no son comunes en investigaciones del área de educación, lo que hace que esta investigación, cuente con ese valor agregado.

Notas

1 Montero, logra desarrollar un modelo de regresión multinivel, que le permite demostrar la relación entre variables psicoemocionales o factores asociados a inteligencia emocional, con la educación de calidad, cuantificando variables cualitativas de esta índole.

2 Montero, Villalobos y Valverde (2007), consideran los factores instituciones como determinantes de la calidad educativa. Específicamente, analizaron el grado de satisfacción de los alumnos hacia las condiciones de infraestructura tecnológica, condiciones de los servicios otorgados, planta docente, etc.

3 Obtenida de Hernández Sampieri, Metodología de la investigación. Cita completa en referencias.

4 Como referencia para el diseño del cuestionario se tomó el estudio de Montero, Villalobos y Valverde, (2007).

5 En este caso índices de satisfacción, académicos, socioemocional y económicos, fueron construidos a partir de varios ítems, que fueron valorados por la percepción registrada en las respuestas con valoraciones ordinales o escalas de Likert.

6 La prueba Chi cuadrada es utilizada para comprobar la relación entre dos variables de origen cualitativo y expresada de forma ordinal, en intervalos o índice de medición (Ritchey, 2008).

7 Las variables ordinales, designan categorías pero tienen la propiedad adicional de permitir clasificar las categorías desde la mayor hasta la menor. La construcción de los índices en este estudio por lo tanto, son variables ordinales, ya que las preguntas del estudio miden actitudes y opiniones que emplean puntuaciones ordenadas, como la escala de Likert.

8 Hay que recordar que sólo el índice de factores socioemocionales y factores económicos, pasaron las pruebas de chi cuadrada, por lo tanto, son las únicas variables que podemos relacionar más afondo en este estudio empírico, ya que estadísticamente hablando, para los aspectos académicos y de satisfacción de la institución o carrera, no se aceptó la hipótesis nula de existencia de relación entre las variables.

Referencias

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (s.f.). *Programas y Proyectos*. Consultado en: http://www.anuies.mx/

BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 95-114.

ECCIUS, C. y LARA, A. (2016). Hacia un perfil de ansiedad matemática en estudios de nivel superior. UNIVERSIA, No. 18, Volumen VII, pp. 109 -129. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200728722016000100109

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el Aula. *Revista de Educación*, número 332, pp. 97-116.

FRAGOSO-LUZURIAGA, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

HERNÁNDEZ, R. y FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L., (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill, México. 5ta. Edición.

HIMMEL, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, número 17. Consultada en: https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409

JIMÉNEZ, M. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Actual de la Cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 41, pp. 67-77.

LÓPEZ, L. y BELTRÁN, A. (2017). La deserción en estudiantes de educación superior: Tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Revista Pistas Educativas*, volumen 39. Consultado dirección URL: http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas

MARRUFO, J., MÁRQUEZ, A., RIVERA, J. y URIAS, A. (2015). Calidad de Vida Subjetiva en Estudiantes de Nivel Superior: Dimensión, estilo de vida de la familia. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, Vol. 2, núm. https://www.researchgate.net/publication/281120287_Calidad_de_vida_subjetiva_en_estudiantes_de_nivel_superior

MONTERO ROJAS, E., & VILLALOBOS PALMA, J. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. RELIEVE, Vol. 13, número 2, pp. 215- 234.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C. (2012). *Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. Cómo educar las emociones*, 56-69.

Extraído de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/ubicaciones/03/docente/juan_carlos_perez_gonzalez/p%c3%89rezgonz%c3%81lez,%202012_informe%20faros.pdf

PÉREZ, D. y REYES, V. (2017). Factores emocionales negativos y estrategias de afrontamiento que influyen en el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista Jóvenes en la Ciencia*, vol. 3, núm 2. Consultado: http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2213/1715

REPETTO TALAVERA, E. & PENA GARRIDO, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 8, número 5, 2010. Extraído de: https://repositorio.uam.es/handle/10486/661349

RITCHEY, F., (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill. Segunda edición. México.

La formación valoral en los procesos educativos de nivel posgrado en el IMSS y la necesidad de incorporarlos a los planes curriculares

Luz Karina Ramírez-Dueñas,[1] María Esther Ramírez-Dueñas[2]

Resumen

El propósito de este trabajo es fundamentar mediante evidencias documentales la necesidad de incorporar los elementos actitudinales y valorales en los planes curriculares de los médicos en formación de los cursos de especialización en el IMSS. Se parte del supuesto de que esta falta explica en cierta medida las conductas despersonalizadas y deshumanizadas de los médicos en ejercicio, toda vez que los planes programáticos de los cursos de especialización médica en términos generales carecen del elemento actitudinal y valoral que contribuya a la formación integral de los médicos en formación, aunado al hecho de que también se han identificado que los formadores tienen un aprecio especial en el área de la salud sólo por las competencias cognitivas y técnicas, sin embargo, también se precisa que internalicen los valores y creencias que conforman la identidad profesional.

Al mismo tiempo se pretende despertar el interés hacia el tema y provocar un pensamiento crítico en todos los profesionales de la salud que colaboran ya sea de manera consciente o inconsciente en los procesos educa-

Education in Values in Post-Graduate Educational Processes in the IMSS and the Need to incorporate Them into Curricular Plans

Abstract

The purpose of this work is to establish, through documentary evidence, the need to incorporate the attitudinal and value elements in the curricular plans of the doctors in training of the specialization courses at the IMSS, which explains to a certain extent the depersonalizing and dehumanized behaviors of the practicing physicians, since the programmatic plans of the medical specialization courses in general lack the attitudinal and value element that contributes to the integral formation of the doctors in formation, together with the fact that they have also identified that the trainers have A special appreciation in the area of health only for cognitive and technical skills, however it is also necessary to internalize the values and beliefs that make up the professional identity.

At the same time it is intended to awaken interest in the subject and provoke critical thinking in all health professionals who collaborate either consciously or unconsciously in institutional educational processes about the need to consider the value formation as an inherent part of the educational process of future professionals in health, being necessary to emphasize the ethical and humanistic axes.

Recibido:7 de diciembre de 2018
Aceptado: 15 de febrero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Directora del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD), del Instituto Mexicano del Seguro Social, Delegación Puebla. Correspondencia: luz.ramirezd@imss.gob.mx luzkramirez@gmail.com

2 Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, IMSS. Profesora becada al CIEFD sede Puebla, México. maraestherr41@gmail.com

tivos institucionales acerca de la necesidad de considerar la formación valoral como parte inherente al proceso educativo de los futuros profesionales en la salud, siendo preciso enfatizar los ejes ético y humanista.

Por ello, el presente trabajo se estructura en los siguientes apartados. En la primera parte se describen aspectos acerca del estado actual de la formación en valores en medicina así como sus implicaciones en la formación resultante, acorde al currículo oculto que se vive en las instituciones formadoras y que los estudiantes experimentan durante su paso en los escenarios educativos y que configura en gran medida su identidad profesional, dado que el currículo oculto se refiere al conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones formadoras y de las cuales tal vez no se hable o no se pongan de manifiesto en el proyecto formativo. En el siguiente apartado se revisan aspectos deseables descritos desde lo teórico y que coadyuvarían a la formación integral de los profesionales en medicina.

P*alabras clave*: Formación en valores, Despersonalización en la medicina, Comportamientos antiéticos, Conductas profesionales inadecuadas, Formación de eticidad médica.

For what follows the following sections, the first part describes aspects about the current status of training in values in medicine and its implications for the resulting training, according to the hidden curriculum that is lived in training institutions and that students experience during their passage in educational settings and that greatly shapes their professional identity, since the hidden curriculum refers to the set of norms and values that are implicitly but effectively taught in the training institutions and of which perhaps Do not talk or do not show up in the training project.

In the next section we will review desirable aspects described from the theoretical point of view and that would contribute to the integral formation of medical professionals.

K*ey words*: Values Formation, Depersonalization in Medicine, Unethical Behaviors, Inadequate Professional Behaviors, Medical Ethics Training.

Los ambientes formativos en Medicina y sus implicaciones en el ejercicio profesional resultante

La formación del profesional de la medicina atraviesa por una etapa de formación preliminar en la facultad que, conjuntamente con el año de internado y servicio social, conforman la formación de pregrado; posteriormente el profesional se forma como médico especialista en una rama específica de la medicina en los cursos de especialización de posgrado cuyo proceso educativo se basa en un perfil profesional previamente establecido a fin de que posean al término de dicho ciclo formativo la aptitud clínica suficiente para otorgar atención médica especializada y de calidad.

Este propósito de satisfacer una formación médica óptima que dé lugar a un desempeño y práctica profesionales de excelencia, (máxime tratándose de las profesiones biosanitarias, tales como las del área de la salud [medicina, odontología, enfermería, fisiatría, etc…] donde el trato con las personas es directo y personal), justamente en etapas de mayor vulnerabilidad para el individuo cuando su salud esta quebrantada, hace necesaria, tal como lo describe Perales (2008) una formación integral en el ámbito de la medicina, en la que se deben conjuntar los siguientes tres fines: cognitivos, de destrezas y de actitudes, y conducta profesional.

Este mismo autor señala que las instituciones formadoras de los médicos deberían tener como objetivo superior no solo capacitarlos cognitivamente en los aspectos científicos de la medicina, en el desarrollo de habilidades y destrezas tanto médicas como tecnológicas aplicadas a la medicina, sino especialmente ayudarlos a formar las convicciones y motivaciones éticas que requiere su desarrollo moral como parte de su personalidad e identidad profesional.

Por ello, es menester que tanto los profesionales de la salud que participan en la educación formación, como las propias instituciones de salud receptoras de médicos en formación asuman el compromiso corresponsable de incidir favorablemente en su proceso formativo. Se considera que una manera de asumirlo es que las instancias formadoras reúnan plenamente los requisitos para desempeñarse como sede o subsede de los cursos de pregrado o posgrado donde se conjuntan condiciones de equipamiento e infraestructura, así como una estructura académica donde se requiere que los profesores titulares y adjuntos de dichos procesos formativos también reúnan ciertas especificaciones tales como formación en docencia y en metodología de la investigación, además de participación regular en la divulgación del conocimiento médico a través de publicaciones en libros y revistas.

Esta no ha sido una preocupación reciente sino que tal y como describe Velázquez (2011) desde los orígenes de la medicina la sociedad ha exigido a los médicos una calidad moral de excelencia; sin embargo, hoy en día constituye un asunto no sólo de actualidad, sino un tema de interés creciente en la agenda de las escuelas de medicina y las instituciones médicas formadoras, ya que, como en ningún otro periodo, se plantean tantos y tan profundos conflictos éticos que han llegado a estremecer las que se consideraban inamovibles bases éticas que durante siglos rigieron los actos y la vida de los médicos.

En ese sentido, Perales (2008) manifiesta que probablemente esta debilidad en formación en valores y de las carencias de la formación integral en la profesión médica tengan que ver con que en las instituciones formativas y algunas universidades de medicina sólo se cumple con los dos primeros saberes, es decir, el cognitivo-científico y la formación en habilidades y destrezas, pero en la tercera finalidad descrita, que corresponde a lo valoral y ético, puede observarse con cierto fracaso.

Además de la endeble formación en valores en la carrera de medicina que contribuyen a la falta de profesionalismo médico, Hernández (2010) señala los vertiginosos avances en tecnología que han dado como resultado un desarrollo colosal en el ámbito de la medicina y de las ciencias de la salud pero no han traído aunado el crecimiento virtuoso del ser humano. Lo anterior, trae consigo el dominio experto de las ciencias médicas pero en detrimento del profesionalismo con compromiso social, justamente uno de los aspectos que más se adolecen hoy en día en la práctica de la medicina.

Aunado a ello, otro aspecto que contribuye socialmente a afectar la formación en valores son los cambios asociados a la globalización que conlleva una sustancial modificación en el aprecio a los valores universales, tal como sostiene Guinchard (2011), quien señala que la ética en ocasiones es suplantada por aspectos económicos, corporativistas e impersonales.

Hernández (2010) a su vez señala que hay un consenso generalizado en que el profesionalismo en el ámbito de la medicina ha ido en detrimento, ya que todo apunta a que hoy en día cada vez es mayor la dificultad del médico para cumplir con las expectativas del paciente y de la sociedad. A continuación

detallaremos lo que diversos autores han destacado al pretender caracterizar justamente este hecho.

Perales (2008) destaca que hay una observación repetida de conductas profesionales inadecuadas de los médicos en ejercicio, con violación de los derechos de los pacientes y reclamos de la sociedad. Entre de las quejas más comunes destacan: el que se les brinda información médica incompleta, que se aplica deficientemente el consentimiento informado, que no se respeta su privacidad, que no siempre se protege la confidencialidad de sus datos, que la consulta hospitalaria es de poca duración y baja calidad, que en ocasiones hay maltrato y el trato que se brinda es desconsiderado e irrespetuoso, todas ellas quejas de deshumanización en las que se percibe que existe una menor mística en la profesión así como instituciones formadoras con visibles intereses mercantilistas; todo ello ha traído consigo descontento y desprestigio social de la profesión médica.

Es tal el descontento creciente de la sociedad en general que las fuertes criticas acerca de la deshumanización de la medicina se orientan describir la actitud del médico como inadecuada, la cual se torna en la imagen de un profesional cada vez más cínico y menos humanista (Consejo, 2008). Uribe (2014) señala que hay una mayor pérdida de la confianza de los pacientes hacia el médico, hacia la propia profesión y, aunado a ello, controversias y demandas al gremio médico con consecuencias económicas y sociales para las instituciones. Este mismo autor, describe algunos otros comportamientos que han demeritado la profesión medica tales como: la despersonalización y el distanciamiento en el trato hacia el enfermo, los cambios en la relación médico paciente, los errores en el diagnóstico y en el tratamiento, el abuso de la tecnología, la falla en la prescripción por desconocimiento o por presión de laboratorios farmacéuticos, etc.

Todo lo señalado anteriormente deja entrever que la preocupación creciente que relaciona esta problemática de formación en los cimientos valorales tiene una plena justificación. Sin embargo, la situación no se queda solo ahí; sin pretender sonar alarmistas, la tendencia y el panorama que se presenta a continuación hace mayormente compleja dicho fenómeno. Hay evidencias muy consistentes como las observadas en 1991, por Breinbauer *et al.*, (1991, citados por Velázquez, 2011) quienes revelan una deshumanización creciente a medida que avanzaban en sus estudios los estudiantes de medicina. Otro estudio revela que en Canadá, pretendieron también evaluar el conocimiento bioético de los estudiantes de medicina identificándose de igual manera un decremento gradual de las cuestiones éticas en los alumnos de mayor grado. Otros estudios no revelan que descienda conforme avanza el grado académico el conocimiento ético, sino más bien resultan preocupante los resultados que arrojan por que existe un desconocimiento generalizado de la bioética en la población médica en general, es decir no sòlo en los médicos en formación, sino que también en los médicos adscritos.

Todo esto ha generado una gran controversia ya que todo apunta a que pareciera ir minándose el profesionalismo ético conforme el proceso formativo aumenta o se tiende a una mayor especialización o preparación en el ámbito de la medicina o, peor aún, la formación ética no figura dentro de la actualización y educación continua de un profesional en medicina en continuo perfeccionamiento.

Ello nos lleva a considerar una serie de presupuestos acerca de lo que hoy en día está pasando y que traen consigo la deficiente formación y por tanto un proceder inadecuado del profesional de la medicina en ejercicio de la misma, y que probablemente tengan que ver con que, por principio de cuentas, tal vez los estudiantes ya de por sí ingresen con bases morales endebles a su proceso formativo al nivel educativo superior, esto debido a lagunas formativas originadas desde las primeras instituciones socializadoras como la familia, la educación básica, los círculos sociales primarios, la influencia de los medios de comunicación y un sinfín de aspectos que pueden estar inmiscuidos en la carente formación integral de los alumnos.

Sin demeritar la participación de todos estos aspectos quisiéramos centrarnos en lo que nos atañe mayormente a nosotros que es la formación en pregrado y posgrado, y que pareciera también tener una participación muy directa sobre todo si se ha evidenciado que la deshumanización va haciéndose más manifiesta conforme avanza su preparación en la medicina. Ello nos obliga a pensar en básicamente dos elementos que tal vez no estén contribuyendo favorablemente sino que probablemente incluso influyan negativamente y desconfiguren la formación en medicina, que son: el ambiente educativo en donde tiene lugar la formación del médico, es decir las instituciones formadoras (universidad, hospitales, unidades médicas, sistemas de salud), que no sólo no están contribuyendo a la formación integral sino que incluso tal vez están desvirtuando el modelamiento de las bases esenciales de la práctica médica para dar

al traste con la mística y la razón de ser de la profesión médica. Por otro lado, el segundo elemento que, lejos de coadyuvar violenta fuertemente la convicción y motivación ética del alumnado, es el profesional de la medicina adscrito ya formado que funge como profesor y cuyo comportamiento no corresponde en gran medida en muchos de los casos a un ejercicio profesional médico de excelencia.

Una cierta fundamentación de lo que se señaló anteriormente es lo que Guinchard (2011) afirma al decir que se corre el riesgo en las profesiones biosanitarias de manera rápida e insensible de despersonalizar al ser humano y convertirlo en un número, una cama o una enfermedad, adoptando esa indeseable conducta en nuestro quehacer clínico y en el quehacer investigativo de la medicina si no estamos lo suficientemente atentos, refiriéndose a todos los actores implicados llámese estudiantes, docentes, institución formadora, directivos, etc…

Consejo (2008) a su vez señala que el médico en formación enfrenta un choque violento entre lo que considera son las máximas deontológicas aprendidas en los libros y las situaciones que enfrenta en las instituciones en términos de conflictos éticos, iatrogenias, mala praxis, etc., chocando así el modelo médico y la profesión médica que ha idealizado con lo que la realidad devela. A este fenómeno el autor lo ha denominado "desidealización traumática" (fuerte impacto –frustración, desilusión, malos entendidos, etc.) que el estudiante enfrenta cotidianamente en su práctica clínica, que acrecienta la desilusión, el menosprecio hacia sus maestros y a la profesión misma.

Aunado a ello, el comportamiento de los médicos con eventos antiéticos deforma su sistema de valores. Anteriormente el docente médico era visto como un modelo encarnado del conocimiento y la actitud moral, imagen que se ha ido devaluando.

Este mismo autor describe cómo durante la formación del médico en los escenarios educativos por los que atraviesa en su formación de pregrado y posgrado donde, además de darse la vinculación de la teoría y la práctica, se pasa por etapas particularmente vulnerables donde se consolida, se transforma y se crea la identidad profesional y la eticidad del médico. En este mismo proceso se forjan a su vez códigos morales y normativos que revisten particular importancia por lo que es primordial que se constituyan ambientes favorables para su conformación integral en la profesión médica. Sin embargo, la realidad de los ambientes hospitalarios y asistenciales y los entornos académico laborales revelan aspectos que afectan el desarrollo de esa identidad.

Dado que al ambiente hospitalario se le considera hostil, con situaciones de exceso de trabajo, que implican agotamiento, largas horas de servicio, exceso de burocracia o de trabajo rutinario y rígido, especialización, despersonalización, apatía, desinterés, hasta incluso situaciones nada infrecuentes de abuso, maltrato por parte de los médicos de mayor jerarquía, discriminación, actitudes en ocasiones misóginas, de acoso y hostigamiento, ambiente punitivo, estrés continuado, critica desmedida e infundada, ello tiene repercusiones en la estabilidad emocional de los médicos en formación, lo cual en ocasiones es disfrazado con la pretensión de forjar su temple y su carácter para enfrentar el ejercicio médico, lo que contrariamente debería destinarse a la práctica clínica y a la enseñanza teórica. Por ello, este autor hace un llamamiento a nosotros como agentes formadores o como agentes que son parte de una institución formadora, para repensar sobre la necesidad de una trasformación de los ambientes académicos laborales.

Candaudap (2010) también en este mismo sentido afirma que las acciones cotidianas que vive el medico de manera informal, es decir como parte del currículo oculto, dan cuenta de la formación de los médicos, teniendo implicaciones en los estudios tanto de pregrado como de posgrado. Dicha educación informal se refiere a aquellos aprendizajes que suceden dentro del proceso formal, pero que no están explícitamente manifestados en los documentos referidos y que llegan a tener incluso con una influencia más amplia en el proceso educativo y en el resultado final. Propone que debe procurarse alinear los objetivos de formación con los de la práctica, la enseñanza y la evaluación del proceso formativo, ya que el profesionalismo y el comportamiento ético no ocurren por azar.

Ahí es donde justamente recae el énfasis de nuestro trabajo, la propuesta de que es imprescindible incorporar esta dimensión a los planes curriculares ya que tal como señala Hernández (2010), tradicionalmente se ha instruido al alumno en el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos en ciencias médicas, dejando de lado la formación en competencias profesionales y éticas, dando lugar a individuos que son de alguna forma vulnerables éticamente y más propensos a incurrir en faltas de comportamiento profesional como las que se están viendo mayormente hoy en día.

En el mismo tenor, Velázquez (2011) sugiere que es preciso replantearnos si en los cursos de especializa-

ción verdaderamente formamos médicos integrales o sólo técnicos en medicina u operadores en el caso de las especialidades quirúrgicas, por lo que es preciso evaluar los planes curriculares vigentes.

Delgado (2011) señala que la educación de los médicos, supone más allá de la adquisición del conocimiento y las destrezas propias de la disciplina, apropiarse durante el proceso de formación una identidad profesional y el desarrollo de los valores propios de la profesión, lo cual debiera ser uno de los elementos centrales y más importantes de la educación medica.

También afirma que el aprendizaje y la apropiación de los aspectos éticos y de profesionalismo en la profesión médica se han logrado a partir del currículo oculto, es decir el ejemplo que el alumno observa en la actuación del día a día de sus modelos, el cual, si bien ha funcionado, no garantiza un proceso estandarizado por lo que es necesario alinear ese currículo al ambiente de aprendizaje de manera consistente con los valores que se declaran formalmente en las instituciones. Por ello, es preciso que en la educación médica actual se incluyan explícitamente estas competencias en los planes de estudio.

Guinchard (2009) señala que en el proceso de formación de los recursos humanos para la salud debe existir un grupo (docente, alumno, paciente) cuya dinámica debe premiar una gran responsabilidad ética, tanto del profesor hacia el alumno (en su labor de enseñanza), del alumno hacia el profesor (durante el aprendizaje) y de ambos hacia el paciente considerando su calidad de ser humano. Destaca que "la buena enseñanza educa la inteligencia lógica, mientras que la enseñanza de la ética educan la emoción, enseñan al grupo dinámico a explorar su propio ser".

Velázquez (2011) añade algunas recomendaciones para abordar la bioética en la enseñanza médica: hay que educar en conocimientos teóricos, pero fundamentalmente en actitudes, por lo que enfatiza el papel de los docentes quienes deben tener actitudes éticas permanentes que constituyan modelos de conducta para los alumnos.

Delgado (2011) afirma también que los escenarios de formación médica deben garantizar una práctica donde permee el altruismo, la responsabilidad con los pacientes, con la sociedad y con la profesión, en la búsqueda de la excelencia, el cumplimiento del deber, el honor, la integridad y el respeto por los demás; sin embargo, queda claro que ello es todo un reto debido a lo que imponen los sistemas actuales de salud.

Consejo (2008) añade que en el currículo oculto hay contradicciones entre lo que se dice y se hace por lo que es una exigencia de la institución formadora instruir permanentemente y de forma sistemática a los docentes sobre sus responsabilidades como intermediarios y facilitadores a fin de no distorsionar los objetivos del currículo. El currículo oculto considerado incluso como más poderoso que el explícito es el que da cuenta de las interacciones cotidianas entre los actores educativos las cuales quedan grabadas en forma de valores y actitudes que delinean la manera de ser.

Conclusiones

Justamente con lo que describimos anteriormente enmarcamos la implicación de todos los actores para transformar las actitudes y los ambientes educativos donde se configura en gran medida el profesionalismo y la identidad de los futuros médicos. Para ello se precisa una participación corresponsable ya que sin duda alguna el replanteamiento de los proyectos curriculares puede ser un elemento detonante para el cambio ya que ellos se plasma el proyecto formativo y el perfil del profesionista que se pretende formar, de tal manera que al enriquecerlo explícitamente con la integración de la competencia ética y profesional se encamina más al cumplimiento del perfil de egreso, no sin antes destacar que la referencia no es hacía un currículo sólo formal sino realmente vivido en los escenarios y que trascienda más allá del documento escrito.

Se proponen por tanto como tareas pendientes la búsqueda de la mejora continua de la calidad académica donde un elemento crucial lo constituyen los proyectos curriculares de de pregrado y posgrado, con ciertas revisiones periódicas que permitan una reorientación de los profesionales en medicina que no solo atiendan la formación integral sino que además se lleven a cabo planeaciones prospectivas con adecuaciones a las necesidades de salud de la población, lo cual atiende a su vez el aspecto del compromiso social que enaltece la profesión médica.

Referencias

CANDAUDAP, O.M. (2010). El currículo oculto en la formación del médico. El caso de la subespecialidad en Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva. *Educ Med*; 13(2): 101-105.

CONSEJO, C. (2008). Ética y relaciones de poder en la formación de médicos residentes e internos: Algunas reflexiones a la luz de Foucault y Bordieu. *Bol Mex His Fil Med*: 11(1): 16-20.

DELGADO, R.M. (2011). ¿Será posible la formación ética y profesional de médicos y especialistas en el sistema de salud actual? *Revista Colombiana de Anestesiología y Reanimacion*; 39 (1): Feb-Abr. 15-19.

DÍAZ BARRIGA, A. (2013). *La investigación curricular en México* 2002-2011. Colección de estados de conocimiento. México: ANUIES.

GUINCHARD, S.E. (2011). La ética en la formación del médico. *Acta Ortopédica Mexicana*; 25(6): Nov-Dic: 343-345.

HERNÁNDEZ, E. C. *et al*. (2010). Formación en ética y profesionalismo para las nuevas generaciones de médicos. *Persona y Bioética*; 14(1): ene-jun 2010: 30-39.

HIRSCH, A.A. (2014). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: Ediciones del Lirio.

LARIOS, M. H. (2014). Ética en la formación del médico. El ejercicio actual de la medicina. Seminario sobre Medicina y Salud. UNAM. Descargado el 13 de oct. 2014 en URL: http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/libro_pdf.html

PERALES, C.A. (2008). Ética y humanismo en la formación médica. *Revista Acta Bioethica*; 14(1): 30-38.

URIBE, E.R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje en las residencias médicas. El ejercicio actual de la medicina. Seminario sobre Medicina y Salud. UNAM localizado el 13 de oct. 2014 en URL: http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/libro_pdf.html

VELÁZQUEZ, A.J. (2011). Medición del conocimiento de bioética en residentes y médicos de base de cirugía general del Hospital General de México. *Revista Cirujano General*; 33(4): Oct-Dic: 248-254.

Desempeño del docente egresado de los diplomados de profesionalización docente y satisfacción del alumno en las especialidades médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social, sede Puebla

Juan Hernández-Domínguez,[1] Baudelio Lara-García,[2] Karla Alejandra Díaz-Lara[3]

Resumen

La educación ha cambiado la forma en que se para que el estudiante adquiera conocimientos en todos los niveles de educación. El desempeño docente y la satisfacción general del alumno se utilizan como referente en diversos instrumentos para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad. Para evaluar estos dos aspectos, se elaboraron dos instrumentos validados por expertos y se utilizaron en las dos etapas del presente estudio de investigación. La primera etapa fue la validación de los instrumentos por rondas de expertos y concordancia con Kappa obtenida fue de 0.86 y 0.75, respectivamente. En la segunda etapa se aplicaron los instrumentos a una población de 100 médicos residentes de especialidades médicas. El instrumento de Evaluación de Desempeño Docente (EPDDE-S) consta de 42 ítems y se compone de cinco dimensiones. Obtuvo un coeficiente de consistencia interna en el proceso de validación con un Alfa de Cronbach de 0.97; para el instrumento de Satisfacción General del alumno el resultado fue de 0.90. Se obtuvo significancia estadística en la distribución de las puntuaciones globales de cada dimensión que integran la evaluación del desempeño docente. Se encontró $p < 0.000$ en el análisis global entre desempeño docente y satisfacción general.

Palabras clave: Desempeño docente, Evaluación, Educación en salud.

Performance of the Teacher Graduated from the Diploma Courses of Professionalization and Student Satisfaction in the Medical Specialties of the Instituto Mexicano del Seguro Social in Puebla, Mexico

Abstract

Education has changed the way in which the student acquires knowledge at all levels of education. The teaching performance and the general satisfaction of the student are used as a reference in various instruments to evaluate the teaching-learning process at present. To evaluate these two aspects, two instruments validated by experts were developed and used in the two stages of the present research study. The first stage was the validation of the instruments by expert rounds and concordance with Kappa obtained was 0.86 and 0.75, respectively. In the second stage, the instruments were applied to a population of 100 medical residents of medical specialties. The Instrument for the Evaluation of Teaching Performance consists of 42 items and is composed of five dimensions. Obtained a coefficient of internal consistency in the validation process with a Cronbach's alpha of 0.97; for the instrument of General Satisfaction of the student the result was 0.90. Statistical significance was obtained in the distribution of the global scores of each dimension that make up the evaluation of teacher performance. $P < 0.000$ was found in the overall analysis between teaching performance and general satisfaction.

Key words: Teaching Performance, Evaluation, Health Education.

Recibido: 29 de septiembre de 2018
Aceptado: 7 de enero de 2019
Declarado sin conflicto de interés

1 Instituto Mexicano del Seguro Social, Delegación Puebla, Centro de Investigación Educativa y Formación Docente. juan.hernándezd@imss.gob.mx, hdeezz800272@gmail.com
2 Profesor investigador del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Investigador del Instituto Superior de Investigación y Docencia del Estado de Jalisco. baulara@yahoo.com
3 Profesora del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. alejandra24k@gmail.com

Introducción

La educación actual ha cambiado en relación con las formas cómo se enseña a quienes aprenden en todos los niveles y en todas las modalidades de educación. En el siglo pasado, los cambios en la docencia eran casi inmutables durante la vida del alumno, por lo que la enseñanza y el aprendizaje en algún momento se volvían rutinarios. Actualmente el aprendizaje está centrado en el alumno, es participativo, y el papel del docente ha cambiado hacia una posición de facilitador para la adquisición de aprendizajes.

La educación en clínicas y hospitales tienen infinidad de recursos para la formación de médicos especialistas; uno de estos recursos es la formación docente a través de diplomados de la profesionalización docente en salud en su modalidad semipresencial o B-learning que busca el desarrollo de competencias docentes como ética, planeación, aprender a aprender, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y evaluación. Al mismo tiempo, a la par de esta formación docente en competencias y considerando otros referentes, se pueden observar "diferencias entre los distintos hospitales docentes en cuanto a las actividades desarrolladas por los tutores o sus atribuciones, que dependen en la mayor parte de los casos de la idiosincrasia de cada tutor" (Del Cura, 2011:62).

En este sentido, propiciar una docencia participativa que realmente prepare a los alumno en una perspectiva de calidad en la atención al paciente, implica cuestionarse críticamente, requiere considerar el cambio a una docencia con significado que tendrá que responder a preguntas que siempre surgen en la relación profesor-alumno-paciente, tales como: ¿Quién enseña? ¿Quién aprende? ¿Quién genera conocimiento? ¿Quién plantea preguntas? ¿Quién aplica la evidencia? ¿Quién se beneficia? (Lifshitz, 2012:309), para que exista una tendencia sea a la práctica educativa que incluya el aprendizaje participativo.

Tener excelentes docentes puede ser equiparable a una excelencia en la atención médica, es decir, a la vinculación entre conocimientos y ejercicio profesional que es lo que la sociedad demanda al médico; en los hospitales escuela estos médicos forman médicos de quienes se espera propicien una formación médica con calidad y con calidez como actualmente se visualiza en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); docentes que hagan uso de distintos métodos y técnicas para la enseñanza y aprendizaje del alumno, que propicien en el alumno la apropiación de los conocimientos; en una relación con retroalimentación bidireccional entre el docente y estudiante. Para ello, según Lizaraso (2013:4) se han descrito algunas competencias deseables en el docente, como "la preparación docente sistemática, (el) dominio de los contenidos que se deben impartir; (la) selección de los métodos de enseñanza según el contenido y el tipo de clase; (la) comprensión de los objetivos que deben lograr los estudiantes; (el) tratamiento ético en las situaciones de enseñanza-aprendizaje; (la) utilización de una comunicación que permita el aprendizaje; (la) relación de los objetivos con la evaluación, y participación del estudiante en su propio aprendizaje", así como "algo que no deja de ser muy importante: que tenga vocación para la docencia y que sea un gran motivador pues el alumno necesita en cada clase ser motivado para aprender".

En la formación médica de los futuros especialistas resalta la importancia del docente el cual debe tener vocación, ser motivador e investigador capaz de impulsar en los alumnos el desarrollo de sus competencias clínicas. Existen competencias clínicas y profesionales del médico docente descritas en el Proyecto Tuning 2010 y el Modelo del Royal College of Physicians and Surgeons of Canadá (2006) que todo profesional de la medicina debe tener en un proceso de formación permanente.

En el ámbito clínico hospitalario, la docencia es un proceso experiencial entre docente y alumno que el aprendizaje en un contexto de convivencia. Castillo (2016:7) afirma que: "Se podrían formar nuevas generaciones de educadores que recuperasen para su profesión el sentido de misión cívica y ética, de manera que cada alumno y estudiante podría afrontar los problemas de su vida personal, su vida de ciudadano, el devenir de su sociedad, de su civilización y de la humanidad" considerando además que "el profesor de medicina es un clínico, un científico, pero también un docente; sin embargo salvo raras excepciones, no ha recibido formación como pedagogo" (Carceller, 2016:478).

El ejercicio de la docencia en tiempos actuales implica contar con el saber pedagógico, la docencia como tal y la didáctica. Existe una preocupación razonable sobre la forma en que se configura la acción docente, y por ende la enseñanza, en los diversos escenarios clínico hospitalarios lo que implica promover la enseñanza-aprendizaje en un ambiente clínico favorable para que el aprendiz donde el docente forma a los futuros médicos en el aula o antes los

pacientes, tomando en cuenta que la mayoría de los profesores cuenta con formación disciplinar más no pedagógica; comprendiendo que el saber pedagógico configura el rol docente y por ende la práctica pedagógica.

Caracterizar al profesional de la educación en salud es hablar en parte de su "rol de docente teniendo en cuenta adjetivos como intelectual, experto, investigador y crítico y reflexivoen el área de su especialización que "promueve valores como libertad, respeto, dignidad, solidaridad, pluralismo y justicia social", investigador crítico-reflexivo que "trasciende de forma responsable y gesta ambientes de aprendizaje donde el estudiante confía en quien tiene como docente" (Casas, 2016:135-136).

Por ello la docencia "requiere (algo) más que saber qué enseñar (dominio disciplinar): demanda saber cómo (hacerlo) (dominio pedagógico). Se requiere, por tanto, "adquirir competencias técnicas para tareas de la docencia en un escenario donde ya no es útil replicar viejos modelos, ni es plausible esperar volverse competente de forma autodidacta" (Pérez, 2013:787-788); esto implica que aquellos docente sin formación en educación en una enseñanza de posgrado tendrá algunas dificultades en el proceso formativo de sus alumnos.

El docente es un sujeto cognoscente que propicia el cambio en los procesos de aprendizaje y en su formación docente a través de su autorreflexión. Este proceso no es nuevo. Ortega (2015:577) señala que ya desde "el siglo XX Dewey y Schön daban cuenta de la influencia de la reflexión en el contexto educativo. Dewey destacó la experiencia reflexiva como aquel proceso que permite convertir el pensar en una experiencia y Schön expuso que cuando tomamos en cuenta lo que hemos hecho luego de haber realizado una acción, debemos retomar el pensamiento sobre lo que pasa y, a partir de esto, los procesos de reflexión suceden desde la práctica, haciendo referencia a "practicar" la práctica, lo cual le lleva poner de relieve la reflexión sobre la acción". El mismo autor agrega que "en las carreras de ciencias de la salud existe una predominancia en racionalidad técnica y uno de los mayores problemas que produce este tipo de racionalidad es que la práctica pedagógica puede caracterizarse por una superficialidad irreflexiva de la misma. Considerando lo anterior, la reflexión del proceso educativo debe contemplar los cuatro elementos del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y evaluación" (Ortega, 2015:578).

Citando a Freire, Salazar (2013:26) señala que ejercer un rol de educador significa "proponer problemas a los estudiantes para que logren una visión crítica de su realidad, y no para que memoricen la información que les transmite el profesor". En una institución de salud el médico tiene el rol de docente que facilita en el alumno el desarrollo del juicio clínico a través de situaciones problemáticas relacionadas con la salud del paciente y para ello su actuar en el aula es fundamental al analizar casos reales, de pacientes cotidianos, al actualizar conocimientos y contextualizar la nueva información; esto motiva y apoya conscientemente la formación de los futuros médicos de especialización.

Para ser profesor de medicina no es ser suficiente con ser un buen profesional de la salud, sino que deben lograrse las competencias para la profesionalización docente. En el caso del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) para tal efecto se ha implementado el diplomado de profesionalización docente en salud donde el egresado debe contar con cinco competencias como lo son ética, aprender-aprender, planeación educativa, uso de tecnologías y nuevas tecnologías de información y comunicación y evaluación, por lo cual es importante reflexionar acerca de cómo es y debe ser el papel del profesor de medicina que forma a otros médicos y qué estrategias presenta el ejercicio pedagógico de su labor en el aula y en los escenarios de práctica clínica. La sola vinculación de un médico a un hospital donde se tiene un convenio de docencia-servicio no es suficiente para convertirlo en un excelente docente aunque aún "no exista un consenso respecto a lo que es un buen profesor, dado que no hay bases teóricas o experimentales y, por ende, no está claramente definido un modelo de las competencias que debe tener un profesor de medicina" (Jara, 2015:294). Consideramos no menos importante darse cuenta del desempeño como docente ante el aula de manera crítica, reflexiva e inclusiva.

En ese contexto, se han desarrollado procesos para evaluar las competencias docentes en términos de evaluación, tal como lo señalan Flores-Hernández y colaboradores (citado en Luna, 2005) señalando que: "para evaluar el desempeño docente se deben utilizar distintas estrategias complementarias entre las que destacan: evaluación de los docentes mediante la opinión de los estudiantes, por competencias, por logros del aprendizaje de los estudiantes y por autoevaluación, entre otras. Coincidimos con Cortés (citado en Lizaraso, 2013:5) cuando señala que "el médico docente debe tener plena experiencia en su

disciplina, estar inmerso en la materia y al día en sus conocimientos. De esta forma "el tutor de residentes deberá identificar las necesidades de formación del especialista teniendo la misión de planificar y colaborar activamente en el aprendizaje de los conocimientos habilidades y actitudes del residente con el fin de garantizar el cumplimiento del programa formativo" (Morales, 2011:113).

Desde el enfoque educativo por competencias, el docente es considerado como "el eje del proceso educativo, que para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación" (Rueda, 2009:3). Asimismo, "las competencias, objeto de los programas educativos, representan un combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2004)" (Rueda, 2009:4).

Zabala y Amau (2008:43-44), después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencias en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarlas como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Por su parte Rueda (2007) adopta la definición de Perrenoud, como "la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento".

Por otra parte, es difícil sostener que las competencias docentes pueden ser las mismas en diversas instituciones; en el caso del IMSS a través de su diplomado de profesionalización docente trata de formar docentes con base en las cinco competencias antes señaladas a fin de que trasciendan en la mejora de los procesos educativos y la atención médica. Competencias que pueden definir al actuar docente como "el conjunto de funciones y actividades que realiza el profesor en el espacio educativo (aula, pase de visita, consulta externa, sala de urgencias, etc.) para lograr el aprendizaje significativo en el estudiante, orientado por el perfil del egresado de las especializaciones médicas que es muchas de las veces multidimensional".

En este contexto, la evaluación del desempeño docente por opinión del estudiante se ha convertido en la estrategia de evaluación de la docencia más utilizada y estudiada en todo el mundo debido a su valor en la retroalimentación de la enseñanza y como una de las mejores estrategias de perfeccionamiento, independientemente del modelo curricular. Ha demostrado ser "una fuente de información coherente, válida y útil para retroalimentar y mejorar la docencia" (Martínez, 2012:16).

En un estudio respecto a la evaluación del desempeño docente en los cursos de especializaciones médicas de la Facultad de Medicina de la UNAM en el hospital General "Dr. Manuel Gea González" se evaluaron a 25 profesores de 13 especialidades por parte de 281 residentes quienes opinaron que el desempeño docente es aceptable, con una media de 4.25 para las especialidades médicas y excelente con una media de 4.70 para las quirúrgicas. El estudio estaba estructurado en las siguientes dimensiones: 1) Relación profesor-residente y motivación, 2) Metodología, 3) Evaluación, 4) Capacidad de solución de problemas y 5) Conocimiento de la materia. La dimensión mejor valorada fue conocimiento de la materia con 4.32 en contraste con la dimensión de evaluación con 3.84. Se concluyó que la planta académica del hospital fue valorada por la opinión de los residentes como aceptable. Se encontraron diversos grados de desempeño docente que oscilaron entre suficiente y aceptable hasta excelente. Las especializaciones quirúrgicas fueron mejor valoradas en comparación con las médicas (Martínez, 2012:14-21).

El tema de "la evaluación del desempeño docente representa entonces, el punto de partida para minimizar algunos de los problemas como el bajo rendimiento académico , la deserción y la exclusión escolar, entre otros, por los cuales atraviesan la mayoría de las instituciones del país y del mundo (OCDE 2003, en Flores, 2008)". "Por tal motivo, la competencia del profesorado en términos de nivel y actualidad de sus conocimientos teóricos y prácticos influyen en la calidad de la educación" (Márquez, 2008). En tal sentido se deduce que los docentes "son actores imprescindibles y relevantes para procurar y velar por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es menester recurrir a procesos evaluativos que permitan delinear, obtener y proveer información útil para juzgar diferentes alternativas de acción" (González, 2015:202).

En un estudio realizado en Venezuela para observar el desempeño del docente como planificador, facilitador y evaluador a partir de un diseño de campo no experimental con diez docentes, se utilizó el

Modelo de Evaluación Sistemática de Stufflebeam con escala de estimación tipo Likert. En relación con la variable "desempeño docente" los resultados pueden ser tomados en cuenta para mejorar su actuación diaria en las distintas funciones en que han de desempeñarse; y así, mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza.

Por otro lado, Rancich (2013:98) concluyó que "de los logros del aprendizaje y de los vínculos que entable el alumno y futuro profesional con el paciente el docente debe favorecer el aprendizaje de todos sin discriminación de ninguna índole y a su vez, tener ciertos criterios justos tanto en aprendizaje como en evaluación".

El desempeño del médico docente es complejo y multidimensional; autores como Villegas, Pérez, Sosa, Soriano, Jiménez y González, 2005 aplicaron el Cuestionario de Opinión del Estudiante sobre la Docencia (COED) para evaluar dimensiones como "Actitud hacia los estudiantes", "Puntualidad" y "Cumplimiento con los aspectos administrativos de los cursos" "Métodos docentes" y "Empleo de otros materiales y actividades de apoyo" (Martínez, 2010:1-19) dimensiones que ayudan a entender la complejidad del actuar docente en salud. Otro aspecto es la "Satisfacción General" del alumno en relación con el género. Martínez-González *et al.* (2012), evaluaron con el COED a 505 grupos/docentes de siete asignaturas básicas impartidas durante el ciclo académico 2007 a 2008, a estudiantes que cursaban el Plan único de Estudios de la carrera de médico cirujano, en la Facultad de Medicina de la UNAM en la Ciudad de México. Los resultados indicaron que en las puntuaciones asignadas a los docentes los estudiantes (hombres) son quienes evalúan a sus maestros con puntuaciones más altas en comparación con las mujeres.

Evaluar el desempeño docente requiere de instrumentos adecuados y formar una cultura favorecedora de la evaluación a la mejora de la educación. Existen instituciones como la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) que impulsa la evaluación docente desde 1991 tomando en cuenta la opinión de los estudiantes, ésta se conoce a través de un cuestionario que indaga tanto aspectos del estudiante como del docente. El diseño de cuestionarios enfrenta el reto de incorporar los cambios contextuales propio de cada institución educativa con el fin de ser congruentes con la filosofía y la misión institucional (Márquez, 2016:54), desafío que existe también dentro del IMSS.

Luna y Torquemada (2008, citado por Márquez, 2016:56) señalan que en México muchos de los cuestionarios actualmente en uso carecen de rigor metodológico en su elaboración. Es oportuno mencionar que quienes participan en los procesos de la evaluación del profesorado se preocupan por contar con instrumentos válidos.

Acosta (2005, citado en Márquez, 2016:57) señala que en el ITSON se realizó un rediseño del instrumento de evaluación en el 2005, donde se obtuvieron 44 reactivos en escala de Likert y uno dicotómico, con cinco dimensiones: maestro mediador, estrategias de aprendizaje, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y actitudes. Se analizó su validez de contenido mediante el juicio de expertos y la confiabilidad mediante la consistencia interna de las respuestas, y se concluyó que posee validez de contenido y confiabilidad aceptable (alfa de 0.957).

Otro estudio vinculado a los instrumentos de evaluación se realizó por Luna (2015:13-27) que analizó la estructura interna del cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente, producto de un riguroso proceso metodológico de acumulación de evidencias de validez y confiabilidad. El cuestionario se fundamenta en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) obteniendo un Alpha de Cronbach de .98.

Es por esa diversidad de razones que existe la necesidad de llevar a cabo una evaluación del desempeño docente en nuestra institución para ofrecer cada vez un mejor servicio de atención médica propiciado por la educación en salud.

Los referentes previos nos brindan argumentos científicos para la evaluación del desempeño docente y que este sea contextualizado. Es el caso de una institución de salud como el IMSS donde se realizan actividades de docencia que se pretende conduzcan cada día hacia un mejor desarrollo de la enseñanza y aprendizaje con la ayuda de construcción de instrumentos válidos y confiables que arrojen resultados de manera objetiva y propicien cambios en la docencia, el propio desempeño docente y programas de educación en salud para formar médicos especialistas que respondan a las exigencias de la sociedad actual.

Método

Se trata de un estudio transversal *ex post facto* ya que no existió alguna intervención directa por parte de los investigadores y que se indaga algo que ya ocurrió que son las experiencias de los médicos residentes en relación con sus docentes de especialidad médica.

Población

Los instrumentos fueron aplicados a 100 médicos residentes de las diferentes especialidades médicas que tienen proceso educativo en la institución con profesores egresados de Diplomados de Profesionalización Docente B-learning.

Instrumentos

Se recolectó información sobre el desempeño docente considerando una estructura integrada por cinco dimensiones y la satisfacción en general del alumno como se muestra a continuación:

1. *Dimensión ética*: Referido a las pautas de conducta del docente ante el alumnado; este último debe de percibirle con interés en la sesión educativa; reflejado en el orden, respeto, la permanencia en clase y la motivación generada hacia el interior del grupo con tolerancia y solidaridad entre los participantes que conforman un forma de ser ética docente.
2. *Dimensión planeación*: Son actividades que convergen hacia el buen desenvolvimiento de la sesión o clase a manera de cumplir en su totalidad con cada una de ellas, ser puntual en su desarrollo y mantener las reglas establecidas de manera anticipada, así como proporcionar la información de la clase en cuanto a objetivos, conocimientos y habilidades a obtener; prevé la forma de evaluación tanto en los elementos programados en fecha-día y hora-tiempo como en la planeación general de las clases.
3. *Dimensión comunicación didáctica*: Es el uso del diálogo docente-alumno que propicia una comunicación dialógica para facilitar la adquisición de aprendizajes.
4. *Dimensión conocimiento de la disciplina*: Es tener dominio y experiencia en el tema a tratar en cada clase que permita la vinculación de los diferentes saberes del alumno aunado a la perspectiva interdisciplinaria de la formación médica del alumnado con vigencia al contexto actual en que ejerce su quehacer profesional.
5. *Dimensión evaluación*: El docente ejerce una evaluación pertinente al indagar y calificar sobre los aprendizajes adquiridos durante el proceso educativo; que los resultados obtenidos propician a la reflexión sobre el desarrollo de su quehacer docente el cual debe ser imparcial, justo, nivel de valorar la profundidad de los conocimientos así como el trabajo educativo del alumnado en clase de manera que el alumno siga en su proceso de acreditación como futuro especialista.

Se consideró la Satisfacción General del alumno ante el docente como la medida del sentir general del alumno en relación con la actuación del docente en su desempeño mostrado durante cada sesión.

A partir de esta estructura, se elaboraron dos instrumentos para este estudio, uno de ellos para evaluar el desempeño docente. Para su construcción se tomó como referente las competencias que debe de tener el docente posterior a haber realizado estudios de profesionalización docente tipo diplomado en nuestra institución las cuales son: competencia ética, competencia en planeación educativa, competencia en aprender a aprender, competencia en tecnologías de la información y comunicación y evaluación educativa. En cada enunciado se incluyó lo que se consideraba podría arrojar información sobre el actuar del profesor en las dimensiones mencionadas.

El segundo instrumento se diseñó para evaluar la satisfacción general del alumno ante sus docentes considerando que el docente al tener competencias desarrolladas la formación del alumnado debe ser la más idónea en su aprendizaje.

Construcción y validación del instrumento

El instrumento de desempeño docente consta de 35 ítems y el instrumento de satisfacción general del alumno está integrado por 7 ítems. En ambos instrumentos se equilibró en el número de enunciados por cada dimensión a indagar.

La validez de contenido y criterio de un instrumento puede obtenerse por distintos procedimientos; para nuestros instrumentos se utilizó el *consenso por expertos* para conferir validez. Fue sometido a una ronda de evaluación de 4 expertos; uno de ellos con maestría en educación y tres con maestría en ciencias de la investigación en salud. A los expertos se les solicitó revisar los instrumento y emitir su acuerdo o desacuerdo en cada uno de los ítems, cabe mencionar que no hubo comunicación entre los expertos; finalmente se tomaron en cuenta las recomendaciones de redacción quedando el instrumento con la cantidad de ítems previamente señalados y una escala de valoración de 1 al 5; donde 1 es insuficiente y 5 excelente. Cada dimensión quedó integrada de la siguiente manera: Dimensiones de ética, planeación y comunicación con 7 ítems, Dimensión conocimiento de la disciplina 6 y finamente dimensión de evaluación con 8 ítems; para satisfacción integrada con 7 ítems (ver Cuadro 1).

Respecto a la consistencia interna se eligió a la población de estudio, es decir, se aplicaron los instru-

Cuadro 1. Items seleccionados del EPDDE-S (ejemplos)

Ejemplo del instrumento que explora el desempeño docente		1	2	3	4	5
1	Se interesa desde el inicio hasta el final de clase					
13	Denota que la clase está planeada desde el inicio, desarrollo y final					
16	Motiva a la comunicación grupal para el aprendizaje respecto al tema a tratar					
27	Considera que está preparado para que el alumno adquiera conocimientos durante la clase					
35	En la evaluación toma en cuenta el trabajo en clase					
Ejemplo del instrumento satisfacción						
1	Tengo la sensación de estar su clase más por gusto que por obligación					
5	Siento que aporta a mi formación como futuro especialista					

Fuente: Elaboración propia.

mentos ya avalados por los expertos a los mismos médicos residentes encuestados para la investigación y se analizaron los resultados a través de pruebas señaladas en el análisis estadístico.

Procedimiento

La calificación y registro de la información fue realizada por los investigadores incluyendo el análisis estadístico: Prueba de Alfa de Cronbach, para la confiabilidad de consistencia interna de los instrumentos. Prueba de Kruskal Wallis para comparar tres o más dimensiones del instrumento. Prueba x^2 para diferencia entre variables de desempeño y satisfacción general del alumno. Prueba de Índice de concordancia de Kappa para el grado de acuerdo y descuerdo entre expertos.

Resultados

Se obtuvieron datos de los 100 médicos residentes de especialización médica con una edad mínima de 25 años y una máxima de 42 años; media de 29.6 años, mediana de 29 años y una moda de 27 años. Predominó el género femenino (58%) en relación al masculino (42%) del total estudiado.

En cuanto al tipo de especialidad médica que actualmente cursa el médico residente, el 89% corresponde a especialidad teórica siendo el restante quirúrgica. En cuanto al año cursado de especialidad el 45% fue de primer año. La sede de adscripción fue mayoritariamente del primer nivel en un 68%. La asignatura se delimitó en teórica y quirúrgica, correspondiendo el 30% a esta última. Finalmente, en cuanto a la asistencia a clase del alumno, el 22% señaló asistir entre una a 3 clases siendo el mismo porcentaje para asistir entre 3 a 6 clases y el resto a más de 6 clases.

Para cada instrumento se obtuvo la confiabilidad de consistencia interna entre expertos. En el instrumento de Desempeño Docente se obtuvo un coeficiente de consistencia interna en proceso de validación con Alfa de Cronbach de 0.97; para el instrumento de Satisfacción General del alumno fue de 0.90. La medida del grado en que los expertos concurrieron en cada aseveración de los instrumentos de desempeño y de satisfacción con Kappa para proporciones de acuerdo la media fue de 0.86 y 0.75, respectivamente.

La distribución de las puntuaciones globales de cada dimensión que integran la evaluación del desempeño docente (ver Cuadro 2) con análisis de Kruskal-Wallis fue significativa en 0.000.

Las puntuaciones de cada dimensión de desempeño docente fueron para ética, planeación y comunicación de 7 a 35, para conocimiento de 6 a 30 y por último de evaluación de 8 a 40 puntos. Respecto a la satisfacción fue de 7 a 35 puntos para su calificación, ambos instrumentos en escala Tipo Likert, existiendo diferencia en ética y planeación en relación con el resto de las dimensiones que si bien han sido evaluadas

Cuadro 2. Resultados por Dimensión de Desempeño Docente

Instrumento	Dimensión Ética	Dimensión Planeación	Dimensión Comunicación	Dimensión Conocimiento	Dimensión Evaluación	p*
Desempeño docente	234.11	241.24	271.74	135.00	361.42	0.000

* Kruskal-Wallis
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Dimensiones de Desempeño Docente

Dimensiones	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Ética	2%	2%	30%	66%
Planeación	2%	3%	28%	67%
Comunicación	1%	4%	22%	73%
Conocimiento	1%	2%	23%	74%
Evaluación	1%	5%	16%	78%

Fuente: Elaboración propia.

como excelentes en su mayoría aún se tienen que desarrollar ambas (ver Cuadro 3).

Se encontró $p <$ de 0.000 en el análisis global entre desempeño docente y satisfacción general del alumno considerando que poco menos de la mitad de la población estudiada no está totalmente satisfecha (43%) con el actuar de sus docentes pese a que han sido evaluados con excelencia (72%) (ver Cuadro 4).

Discusión y conclusiones

Un instrumento debe de reunir características necesarias para explorar elementos; en nuestro caso que recabe información sobre el desempeño docente y la satisfacción del alumno con sus docentes. Los instrumentos diseñados tienen fortaleza para evaluar dichas variables a través de la experiencia de los alumnos. No sólo es indispensable la consistencia obtenida que fue alta (0.97 y 0.90 Alfa de Cronbach, respectivamente); valorar teóricamente ambas concepciones requieren su adecuación por expertos (Kappa 0.86 y 0.75) involucrados; está confiabilidad y validez de contenido caracteriza cada instrumento de nuestro estudio en el área de la salud posterior a un proceso formativo docente.

En el análisis de desempeño todas las dimensiones tendieron hacia la excelencia con excepción de la dimensión ética y de planeación calificadas en la escala de "bien" en el desempeño docente (ver Cuadro 2). Destaca que las dimensiones de comunicación, conocimiento de la disciplina y evaluación están equiparadas en su valoración; lo ético deja entrever que debe desarrollarse conforme avanza el proceso educativo así como una mejor planeación del mismo.

Estos datos sugieren que, si bien el desempeño docente fue excelente en la población estudiada, deja a reflexión que existen posibilidades de mejorar todavía la actuación de los docentes, por lo que hay que considerar fortalecer el desarrollo de competencias éticas y de planeación en el docente.

En el área de la salud en nuestro instituto se reconoce que la mayor demanda por la población es el buen trato y la anticipación de acciones del prestador de un servicio. Considerar desde una educación en ética y planeación en su reformulación del diplomado de formación docente es propiciar conductas favorecedoras de un mejor servicio.

En contraste con los resultados de Martínez (2012) respecto a la dimensión de evaluación, en nuestro estudio fue la mejor evaluada; coincidimos que la dimensión de conocimiento de la disciplina es una de las mejores evaluadas; encontrando un desempeño aceptable por parte de los alumnos; en nuestro caso la aceptabilidad fue valorada como excelente aunque la dimensión ética fue la de menor valoración.

Responder a la pregunta de investigación que dio inicio a este estudio y conocer la satisfacción del alumno respecto al actuar docente la generalidad del desempeño fue excelente existiendo escalas entre el buen y deficiente desempeño de acuerdo a la opinión de los médicos residentes por lo que posiblemente exista una relación ética y acciones de planeación por fortalecer. Lo anterior, si lo vinculamos a la satisfacción del alumno, podemos decir que un poco más de la mitad de los médicos residentes están muy satisfe-

Cuadro 4. Satisfacción General del alumno

Desempeño	Poco satisfecho	Regularmente satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Excelente	1%	0	16%	55%
Bien	0%	2%	23%	2%
Deficiente	0%	1%	0%	0%

x^2 0.000
Fuente: Elaboración propia.

chos; lo importante de esto es que poco más de la mitad de la población está satisfecha existiendo escalas entre lo satisfecho y poco satisfecho con el desempeño (x^2 0.000) (ver Cuadro 4).

Realizar acciones que fortalezcan el desempeño y propicien la satisfacción del alumno puede incluir nuevas propuestas en su formación docente como lo es conducirse con ética, planear las acciones educativas, tener una mejor comunicación con sus alumnos, incrementar sus conocimientos en el área de su especialización y evaluar el proceso educativo tomando en cuenta el trabajo del alumnado; en todo caso, es menester una educación con sentido humanitario y calidad en el cuidado de la salud.

Referencias

ARY, D. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.

BISQUERRA, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CARCELLER, A. (2009). Cómo llegar a ser un buen pediatra: un equilibrio entre la formación teórica y la formación clínica. *An Pediatr*, 70, 5, 477-487.

CASAS, C. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUGS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repert Med Cir*, 25, 1, 32-140.

CASTILLO CEDEÑO, I. (2016). Docencia universitaria saludable: Una metamorfosis impostergable. *Educare*, 20, 2, 1-27.

DEL CURA RODRÍGUEZ, J.L. (2011). El papel de los tutores en la formación de los residentes. Perspectivas de futuro. *Radiología*, 53, 1, 61-66.

GONZÁLEZ, I. (2015). Desempeño del docente venezolano como planificador, facilitador y evaluador. *Revista Ciencias de la Educación*, 25, 45, 200-209.

JARA GUTIERREZ, N. (2015). Desafíos educativos para el profesor de medicina: evaluación de su desempeño. *Iatreia*, 28, 3, 292-299.

LIFSHITZ, A. (2012). Educación geriátrica. Una visión desde la docencia. *Cir Cir*, 80, 4, 309-310.

LIZARASO CAPARÒ, F. (2013). Docencia en medicina. *Horiz Med*, 13, 2, 4-5.

LUNA, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17, 3, 13-27.

MÁRQUEZ, L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 2, 53-61.

MARTÍNEZ, A. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12,1, 1-19.

MARTÍNEZ, A. (2011). Evaluación del desempeño docente en el pregrado: aplicación de tres estrategias. *Archivos en Medicina Familiar*, 13, 3, 101-110.

MARTÍNEZ, A. (2012). Satisfacción de los estudiantes de medicina con el desempeño de sus docentes: género y situaciones de enseñanza. *Inv Ed Med*, 1, 12, 64-74.

MARTÍNEZ, A. (2012). Evaluación del desempeño docente en los cursos de especializaciones médicas de la Facultad de Medicina de la UNAM en el Hospital General "Dr. Manuel Gea González". *Inv Ed med*, 1,1, 4-21.

MORALES, V. (2011). El tutor de residentes: primer responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Rev Lab Clin*, 4, 3, 113-114.

ORTEGA BASTIDAS, J. (2015). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 29, 3, 576-509.

PÉREZ V, C. (2013). Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Rev Med Chile*, 141, 787-792.

RANCICH, A. (2013). Actuaciones docentes consideradas como incorrectas por los alumnos de Medicina: análisis comparativo entre dos universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), IV, 9, 95-107.

RUEDA, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, 2, 1-16.

SALAZAR BLANCO, O. (2013). El caso de una buena práctica de Educación Médica. *Iatreia*, 26, 1, 25-33.

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*

1. *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la psicología y en general las ciencias de la educación.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista o medio de publicación.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un disco con el archivo o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor acerca de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas N*ormas*…, que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los

resultados de la evaluación. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación.

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda (Vgr. Méndez, 2001:32).

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma), inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (Vgr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). D*iseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o **capítulos de libro** o **partes de un todo**): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. R*evista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos, en PACHECO, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), E*valuación académica*. México. CISE/FCE, pp. 11-31.

El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladillos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). C*ómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual *no se expedirá recibo o documento* y

será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes.